

# RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

---

Renata Porfírio da Cunha

O contributo da consciência morfológica para a diminuição dos  
erros ortográficos

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação  
para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Lisboa, março 2015

# RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

---

O contributo da consciência morfológica para a diminuição dos  
erros ortográficos

Autor: Renata Porfírio da Cunha

Orientador: Sara Leite

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação  
para a Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Lisboa, março 2015

## AGRADECIMENTOS

Nesta minha caminhada, várias foram as pessoas que me acompanharam, contribuindo direta ou indiretamente para que este sonho se tornasse realidade. Por esse motivo, quero deixar aqui explícitos os meus sinceros agradecimentos.

À minha mãe, pela confiança que sempre depositou em mim e por me ter possibilitado realizar este sonho.

Às minhas irmãs, Marta e Catarina, pela paciência e tempo que dispensaram ao ajudar-me a construir os diversos materiais, essenciais nas atividades realizadas neste estudo.

Ao meu namorado, Hugo Faustino, pelas minhas longas horas de ausência, pela sua paciência, carinho, ajuda e compreensão. Obrigada por estares do meu lado e me ouvires nos momentos menos bons deste percurso.

Às minhas companheiras, Ana Margarida Agostinho e Andreia Silva, pelos bons momentos que vivemos juntas e principalmente pela amizade construída.

Às professoras Ana Patrícia Almeida e Sara Leite, pela dedicação, disponibilidade e orientação na realização deste trabalho.

À Professora Cooperante, por todo o apoio, ajuda e acima de tudo pela forma carinhosa com que me recebeu na sua sala, entregando-me sem qualquer receio o seu grupo.

E por último, o meu reconhecimento sincero, aos participantes deste estudo, pois sem eles, não teria sido possível.

*Muito obrigada a todos!*

## RESUMO

O presente relatório apresenta os resultados de um estudo desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de 1.º Ciclo, tendo como finalidade a obtenção do grau de mestre para a qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este ocorreu numa instituição privada, do distrito de Lisboa, com uma turma do 4.º ano de escolaridade.

Do ponto de vista metodológico, a investigação inseriu-se no paradigma qualitativo, adotando um *design* do tipo investigação-ação. Procurou-se resolver um problema existente na turma detetado na fase de observação, relacionado com os erros ortográficos cometidos pela generalidade dos alunos. Foram identificados os casos de incorreção mais frequentes e, acreditando-se que os mesmos poderiam ser esclarecidos através da assimilação de regras associadas à morfologia das palavras, desenvolveram-se estratégias com vista à diminuição desses erros. Posteriormente, procurou-se perceber até que ponto as estratégias utilizadas permitiram um desenvolvimento da consciência morfológica e, por consequência melhorias no desempenho ortográfico dos alunos.

Os resultados obtidos revelam que existem melhorias significativas na escrita correta de palavras, associadas aos três casos ortográficos trabalhados, após a aquisição e utilização de regras associadas à morfologia, o que aponta para a conclusão de que uma boa consciência morfológica influencia diretamente a escrita.

**Palavras-chave:** consciência morfológica; erro ortográfico; morfologia; ortografia.

## **ABSTRACT**

This report presents the results of a study conducted within the subject of Supervised Teaching Practice, in a primary school, with the purpose to obtain a master's degree to qualify for teaching in Preschool Education and in the 1.<sup>st</sup> Cycle of Basic Education. Our internship took place at a private institution, in the district of Lisbon, with a 4<sup>th</sup> grade class.

From a methodological point of view, we opted for the qualitative paradigm, conducting an action design research. We tried to solve an existing problem in the class, detected in the observation phase, related to the spelling mistakes made by most students. The most frequent types of inaccuracy were identified and, believing that they could be clarified by the assimilation of rules associated with the morphology of words, strategies were developed to reduce those errors. Later on, we tried to understand to what extent the strategies used allowed for the development of students' morphological awareness and, therefore, whether there had been improvements in the students' spelling performance.

The results show that there are significant improvements in the correct writing of words, with regards to the three types of spelling problems we worked on, after the acquisition and use of rules connected with morphology, which points to the conclusion that a good morphological awareness directly influences writing competence.

**Keywords:** morphological awareness; misspelling; morphology; spelling.



## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract .....	v
Índice geral.....	vii
Índice de figuras.....	xi
Índice de tabelas.....	xiii
Índice de quadros.....	xv
Introdução .....	1
<b>1 - Quadro de referência teórico.....</b>	<b>3</b>
1.1 Desenvolvimento da escrita.....	3
1.1.1 O papel da Educação Pré-Escolar na aprendizagem da linguagem escrita.....	3
1.1.2 O desenvolvimento da linguagem escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	6
1.2 A consciência morfológica em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	7
1.2.1 Morfologia .....	7
1.2.2 Consciência morfológica .....	7
1.2.3 Como e quando se desenvolve a consciência morfológica.....	8
1.2.4 Relação entre consciência morfológica e a escrita .....	10
1.3 A ortografia .....	10
1.3.1 O erro ortográfico e as suas tipologias .....	11
<b>2 - Problematização e metodologia.....</b>	<b>15</b>

2.1. Problema, objetivo e questões de investigação.....	15
2.2. Paradigma .....	16
2.3. <i>Design</i> do estudo .....	18
2.4. Participantes .....	18
2.5. Instrumentos de recolha de dados .....	19
2.6 Procedimentos .....	21
2.6.1. Recolha de dados .....	21
2.6.2. Tratamento e análise de dados .....	28
<b>3 - Resultados .....</b>	<b>31</b>
3.1 Fase de identificação .....	31
3.2 Fase de intervenção .....	37
3.3 Fase de verificação da eficácia da intervenção .....	39
<b>Considerações finais .....</b>	<b>43</b>
<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>47</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>51</b>
Anexo I – Ditado de texto (caso ortográfico da alternância – <i>ão/–am</i> ) – Fase de identificação .....	53
Anexo II – Pré-teste.....	57
Anexo III – Ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância <i>ão/–am</i> ).....	61
Anexo IV – Ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância – <i>eza/–esa</i> ).....	65
Anexo V – Exercício realizado em grande grupo (caso ortográfico da alternância – <i>se/–sse</i> ).....	69



AnexoVI – Ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância –se/–sse) .....	73
Anexo VII – Ditado de texto (caso ortográfico da alternância –ão/–am) – Fase de verificação da eficácia da intervenção .....	77
Anexo VIII – Pós-teste .....	81
Anexo IX – Tabela 1 – Resultados obtidos no ditado de palavras –esa/–eza Fase de identificação .....	85
Anexo X – Tabela 2 – Resultados obtidos no ditado de texto (caso ortográfico da alternância –ão/–am) – Fase de identificação.....	89
Anexo XI – Tabela 3 – Resultados obtidos no ditado de palavras –se/–sse – Fase de identificação .....	93
Anexo XII- Tabela 4 – Resultados obtidos no exercício nº 1 do pré-teste .....	97
Anexo XIII – Tabela 7 – Resultados obtidos no exercício nº 5 do pré-teste ..	101
Anexo XIV- Fotografias da sessão de intervenção (caso ortográfico da alternância –ão/–am) .....	105
Anexo XV- Tabela 8 – Resultados obtidos no exercício nº 1 da ficha individual (caso ortográfico da alternância –ão/–am) .....	109
Anexo XVI - Tabela 11 – Resultados obtidos no exercício nº 1 da ficha individual (caso ortográfico da alternância –eza/–esa) .....	113
Anexo XVII – Tabela 12 – Resultados obtidos no exercício nº 2 da ficha individual (caso ortográfico da alternância –eza/–esa) .....	117
Anexo XVIII – Tabela 13 – Resultados obtidos no exercício nº 3 da ficha individual (caso ortográfico da alternância –eza/–esa) .....	121
Anexo XIX - Fotografias da sessão de intervenção (caso ortográfico da alternância –se/–sse).....	125

Anexo XX – Tabela 16 – Resultados obtidos no exercício nº 4 da ficha individual (caso ortográfico da alternância <i>–se/–sse</i> ).....	129
Anexo XXI - Tabela 17 – Resultados obtidos no ditado de palavras <i>–eza/–esa</i> Fase de verificação da eficácia da intervenção .....	133
Anexo XXII - Tabela 18 – Resultados obtidos no ditado de texto (caso ortográfico da alternância <i>–ão/–am</i> ) – Fase de verificação da eficácia da intervenção .....	137
Anexo XXIII - Tabela 19 – Resultados obtidos no ditado de palavras <i>–se/–sse</i> Fase de verificação da eficácia da intervenção .....	141
Anexo XXIV - Tabela 20 – Resultados obtidos no exercício nº 1 do pós-teste .....	145
Anexo XXV - Tabela 23 – Resultados obtidos no exercício nº 5 do pós-teste .....	149

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de escrita do nível pré-silábico.....	4
Figura 2 - Exemplo de escrita do nível intermediário I .....	4
Figura 3 - Exemplo de escrita do nível silábico.....	5
Figura 4 - Exemplo de escrita do nível silábico-alfabético.....	5
Figura 5 - Exemplo de escrita do nível alfabético.....	5



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 5 - Resultados obtidos no exercício nº 3 do pré-teste.....	35
Tabela 6 - Resultados obtidos no exercício nº 4 do pré-teste.....	35
Tabela 9 - Resultados obtidos no exercício nº 2 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância - <i>ão/-am</i> ).....	37
Tabela 10 - Resultados obtidos no exercício nº 3 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância - <i>ão/-am</i> ).....	38
Tabela 14 - Resultados obtidos no exercício nº 1 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância - <i>se/-sse</i> ).....	38
Tabela 15 - Resultados obtidos no exercício nº 2 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância - <i>se/-sse</i> ).....	39
Tabela 21 - Resultados obtidos no exercício nº 3 do pós-teste.....	41
Tabela 22 - Resultados obtidos no exercício nº 4 do pós-teste.....	41



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Síntese das tarefas realizadas ao longo do estudo.....	27
Quadro 2 - Excerto de uma conversa informal entre a investigadora e a professora cooperante.....	31
Quadro 3- Categorização dos erros ortográficos observados.....	32
Quadro 4 - Excerto de uma conversa informal entre a investigadora e a professora cooperante.....	33





## INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito a uma investigação desenvolvida em contexto de estágio, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, durante o ano letivo (2014/2015). A escolha do tema para o presente estudo surgiu após conhecer e observar uma turma do 4.º ano de escolaridade, numa instituição de ensino privada. O grupo apresentava grandes facilidades na área da matemática, mas mostrava consideráveis dificuldades na área do Português, principalmente em tarefas de escrita, nas quais a maior parte dos alunos cometia um elevado número de erros ortográficos. Sabendo que a ortografia é um dos fatores-chave no sucesso pessoal e profissional de todos nós, porque no nosso dia-a-dia deparamo-nos com diversas atividades em que é necessário escrever, torna-se portanto, fundamental utilizar esta ferramenta corretamente. Segundo Citoler & Sanz (1997, citado por Figueiredo, 2012) “torna-se pertinente dar mais um contributo nesta área tão importante que é a escrita, capacidade que está presente na vida de cada um em múltiplas funções” (p. 2). Este aspeto acabou por ser decisivo na escolha do tema, pois era impossível não tentar ajudar estes alunos a ultrapassar esta dificuldade.

Caminhando nesse sentido, observou-se que os tipos de erro ortográficos mais frequentes poderiam ser esclarecidos recorrendo à origem ou aos processos de variação e formação das palavras, uma vez que estavam relacionados com a confusão entre sufixos derivacionais e sufixos flexionais. Constatou-se, por outro lado, que existem poucos estudos publicados sobre a relação entre o desenvolvimento da consciência morfológica e a diminuição dos erros ortográficos. Assim, este tema afigurou-se pertinente e estimulante, pelo que se pretendeu confirmar se estes dois fatores se encontravam diretamente relacionados.

Para confirmar esse objetivo, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, baseada na investigação-ação, que visou primeiramente conhecer e compreender o nível de consciência morfológica dos participantes, posteriormente desenvolver estratégias com vista à diminuição do número de erros ortográficos, e por último perceber até que ponto as estratégias utilizadas permitiram o desenvolvimento da consciência morfológica e por consequência a redução do número de erros ortográficos.

Este trabalho encontra-se organizado por capítulos, da seguinte forma: no primeiro é apresentado o quadro de referencia teórico, onde são explicitados os

pressupostos teóricos que estiveram na base deste projeto. No segundo é explicada a metodologia utilizada, incluindo a problemática, o objetivo, as questões de investigação, o paradigma, o *design* do estudo, os participantes e os instrumentos de recolha de dados, bem como, todos os processos desenvolvidos. No terceiro capítulo, são apresentados os resultados obtidos e a discussão dos mesmos. Por último, expõem-se as considerações finais, de acordo com três pontos distintos: a resposta às questões levantadas, a reflexão pessoal e profissional sobre o estudo realizado e as recomendações para investigações futuras.

Na parte final deste trabalho, são ainda apresentadas as referências bibliográficas consultadas e os anexos, que incluem os materiais produzidos para as atividades, as tabelas construídas com intuito de analisar os dados obtidos nas diferentes tarefas e algumas fotografias que auxiliaram na percepção de certas reações dos participantes.

## **CAPÍTULO 1 - QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO**

O presente capítulo tem como objetivo expor uma abordagem teórica de referência ao tema em estudo. Primeiramente é apresentado o desenvolvimento da escrita, onde é abordado o papel da educação Pré-Escolar na aquisição da linguagem escrita e o desenvolvimento da linguagem escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, é descrito o conceito de consciência morfológica, como e quando se desenvolve e qual a sua relação com a escrita em crianças do 1.º Ciclo. Por último, é apresentado o conceito de ortografia, bem como a noção de erro ortográfico e as suas tipologias.

### **1.1 DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

A linguagem escrita detém um importantíssimo papel na nossa sociedade. Como tal, torna-se fundamental aprender a escrever corretamente, respeitando as regras ortográficas da nossa língua. Para isso, é necessário ter conhecimento do princípio alfabético, isto é, o princípio de que cada letra corresponde a um som. Porém, nas línguas de base alfabética, como é o caso do português, isso nem sempre acontece, porque a escrita de muitas palavras encontra-se relacionada com a sua origem, o que acaba por comprometer o bom desempenho ortográfico.

#### **1.1.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**

A aprendizagem da escrita é um processo complexo que ocorre por etapas. “Ao contrário da linguagem oral, que é adquirida naturalmente, a linguagem escrita exige um ensino formal, consciente e sistemático” (Machado, 2011, p.14). O seu auge é atingido com a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, contudo, ainda em idade Pré-Escolar, e através do contacto com diversos materiais escritos (livros, imagens com respetivas legendas, entre outros), a criança vai adquirindo algumas noções dos princípios em que assenta a representação ortográfica:

. . . a aprendizagem da escrita inicia-se muito antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O acesso às funções desempenhadas pela escrita, quer por meio da participação em atos de leitura, quer por meio da participação em atos de escrita, constitui um

contributo fundamental da educação pré-escolar para alicerçar a sua aprendizagem (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p.49).

Assim, a partir do momento em que a criança adquire motricidade para pegar num lápis, podemos verificar tentativas de escrita, embora de uma forma pré-conceptual. Ao longo do tempo, vão ocorrendo melhorias, até se atingir a aprendizagem formal. Isto significa que, o processo de aprendizagem da escrita se inicia muito precocemente.

Autores como Ferreira e Teberosky (1984 citado por Sousa, 2010) defendem que, em idade Pré-Escolar, a criança já é capaz de realizar um verdadeiro trabalho cognitivo acerca do material impresso. Por esse motivo, estudaram a evolução da escrita infantil, antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, organizando-a em cinco níveis:

Nível pré-silábico: nesta etapa, a criança usa diferentes formas de representação, servindo-se dos desenhos, números e garatujas para escrever. Neste caso, é efetuada uma leitura global das palavras, denotando-se a ausência da relação entre o som e a letra;

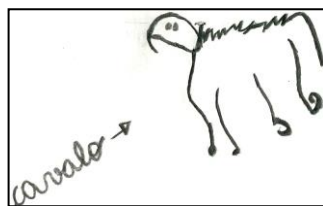


Figura 1: *Exemplo de escrita do Nível pré-silábico*<sup>1</sup>.

Nível intermediário I: neste estágio, a criança, não só começa a separar a escrita das imagens e os números das letras, como começa a perceber que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita;

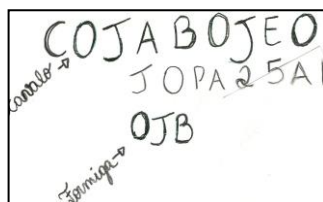


Figura 2: *Exemplo de escrita do Nível intermediário I*<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Fonte online no site «<http://www.ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html>», consultado em 16/2/2015.

<sup>2</sup> Idem.

Nível silábico: aqui, a criança compreende que cada letra corresponde a uma sílaba, o que a leva a efetuar uma escrita diferente para cada som, utilizando aleatoriamente vogais, consoantes, ou mesmo letras inventadas, repetindo-as e mantendo algum controle de acordo com o número de sílabas da palavra, contudo, continua a existir uma ausência entre os grafemas utilizados e os fonemas que os mesmos representam.

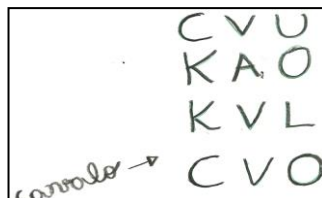


Figura 3: *Exemplo de escrita do Nível silábico*<sup>3</sup>.

Nível silábico alfabético ou intermediário II: neste caso, a sílaba já é representada, existindo uma consciência de que a palavra é uma união de unidades silabadas. A criança faz a correspondência de uma letra para cada sílaba, escolhendo-as em função do som e do conhecimento de que é necessário um número mínimo e variado de caracteres para escrever uma palavra, embora nem sempre realize a opção correta;

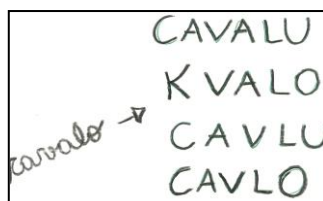


Figura 4: *Exemplo de escrita do Nível silábico alfabético*<sup>4</sup>.

Nível alfabético: nesta etapa, já existe a consolidação entre a relação fonema-grafema. Aqui as letras são escolhidas segundo critérios linguísticos.



Figura 5: *Exemplo de escrita do Nível alfabético*<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Fonte online no site «<http://www.ensinar-aprender.com.br/2011/07/niveis-de-desenvolvimento-da-escrita.html> », consultado em 16/2/2015.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Idem.

Niza e Martins (1998, citado por Machado, 2011) defendem que as experiências educativas constituem um dos fatores chave no modo como a aprendizagem da escrita se processa. Nesse sentido, torna-se fundamental atender à forma como a criança é iniciada no mundo da escrita. O interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de escrita desenvolvidas no dia-a-dia, nomeadamente, pelos educadores. Segundo Mata (2008) o grande objetivo da educação Pré-Escolar deve ser o de “proporcionar oportunidade, para que todos possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (p. 43).

### **1.1.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Para que exista uma manipulação da escrita é necessário possuir conhecimento explícito sobre a linguagem e sobre as capacidades de conduzir a sua utilização, o que significa que escrever implica pensar sobre a escrita. Como tal, é necessário que a criança construa e interprete as relações entre os sistemas de representações fonológicas e ortográficas da língua.

Tal como refere Morais (2002), é necessário que, numa primeira fase, o aprendiz desenvolva competências de análise fonológica que permitam descobrir o princípio alfabético. A estas competências dá-se o nome de consciência fonológica. Para Gombert (1990, citado por Horta, 2010) a consciência fonológica corresponde “à capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma deliberada” (p. 29).

Embora a consciência fonológica se considere essencial no processo de aquisição da escrita, torna-se, por vezes, insuficiente quando nos deparamos com casos em que a grafia de certas palavras não representa uma correspondência fonema-grafema. É o caso do som /z/, que tanto pode ser representado pelo grafema /z/, por exemplo na palavra “ *pobreza* ”, como pode ser representado por /s/, por exemplo na palavra “ *albanesa* ”. Neste sentido, Morais (2002) recorda que o sistema ortográfico envolve diversas classes de vocábulos que não obedecem às regras de correspondência fonema - grafema. A forma gráfica de certas palavras precisa de ser decorada, porque não existem regras para a sua grafia, enquanto, noutros casos, as dúvidas relativamente

à forma gráfica das palavras podem ser esclarecidas, se o aluno adquirir regras contextuais e de origem morfo-sintática.

Segundo Ehri (1986, citado por Silva, 2010), existem três estádios no desenvolvimento da escrita:

Estádio Semi-fonético – no qual a criança representa sons ou sílabas quando estas coincidem com o nome das letras. Por exemplo: P em *pai*, ou, Pa em *pato*;

Estádio Fonético – em que a criança já é capaz de representar a estrutura fonológica da palavra, mas as letras são utilizadas estritamente com base no seu valor fonético. Por exemplo: “carega” em vez de *carrega*;

Estádio Morfémico – no qual a criança começa a tomar consciência das convenções ortográficas, mobilizando estratégias visuais e conhecimentos morfológicos na escrita. Por exemplo: quando os alunos aprendem que todos os verbos na 3.<sup>a</sup> Pessoa do plural, no futuro do indicativo, no final se escrevem sempre com *-ão*.

Isto significa que, inicialmente, as crianças utilizam regras de conversão grafo-fonéticas para escrever, porém, devido à complexidade da escrita dos sistemas de escrita alfabéticos e para que o discurso possa ser interpretado, torna-se necessário considerar aspectos estruturais da linguagem, tais como a morfologia.

## **1.2 A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

### **1.2.1 MORFOLOGIA**

Segundo Carneiro (2013) a morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras, bem como, dos processos de variação e formação das mesmas. Às unidades mínimas portadoras de significado designamos de morfema.

Para o mesmo autor, a estrutura interna da palavra reflete o modo como esta foi construída, sendo possível identificar palavras simples, quando são compostas por um único morfema, por exemplo *mar*, e palavras complexas quando são produzidas por mais do que um morfema, como é o caso de *marinheiro*.

### **1.2.2 CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA**

À capacidade para refletir sobre a estrutura interna das palavras, bem como sobre os processos de variação e formação das mesmas, denomina-se de consciência

morfológica. Segundo Carlisle (1995), a consciência morfológica pode ser definida como a “habilidade que permite não só refletir sobre a estrutura morfológica da língua, mas também, manipular os constituintes internos das palavras” (citado por Carneiro, 2013, p. 9).

As investigações sobre o desenvolvimento da consciência morfológica têm, assim, incidido sobre a sensibilidade da criança a dois tipos de processos, que dizem respeito à morfologia derivacional, por um lado, e à morfologia flexional, por outro.

No âmbito da morfologia derivacional, a consciência dos processos linguísticos implica compreender que estes permitem modificar a categoria sintática das palavras, além de permitirem alterar o seu sentido, uma vez que se cria um novo vocábulo, como acontece a partir do adjetivo *feliz*, por exemplo, a partir do qual se forma *infeliz*, ou com o verbo *cantar*, a partir do qual se forma o nome *cantor*. Quanto à morfologia flexional, o seu conhecimento pressupõe saber que os respetivos processos não modificam a categoria sintática das palavras, permitindo antes adaptá-las ao contexto das frases. É o que acontece por exemplo como os verbos, que podem ser conjugados em tempo, modo, número e pessoa, e com os nomes e adjetivos, que podem ser modificados quanto ao género, ao número e ao grau.

### **1.2.3 COMO E QUANDO SE DESENVOLVE A CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA**

Segundo Rigolet (2006), a aquisição da morfologia é lenta, ocorre progressivamente e possui complicações, o que leva a que os alunos apresentem dificuldades na sua interiorização/consolidação.

Carneiro (2013) afirma que na literatura sobre aquisição da morfologia, há duas dimensões que são usualmente consideradas: a aquisição de palavras e a aquisição de processos morfológicos. Quanto à primeira, considera-se que o crescimento do vocabulário ocorre durante toda a vida, ainda que o processo de aquisição da língua materna termine na adolescência. No que se refere à segunda, sabe-se que as crianças não se limitam a aprender novas palavras, começando também a analisar a estrutura interna dos vocábulos que ouvem, a identificar os radicais e os afixos, a atribuir significados a estes elementos, usando-os na formação de palavras. Assim se justifica a afirmação de Sim-Sim (1998, citado por Carneiro, 2013) de que “ao descobrir que as



palavras se combinam de acordo com uma ordem, a criança apercebe-se também que essas mesmas palavras podem ser modificadas através de processos flexionais que por sua vez obedecem a regras próprias” (p.7).

Para Machado (2011) é muito difícil definir qual a idade exata para o desenvolvimento da consciência morfológica, porém, as pesquisas demonstram que o processamento da informação gramatical passa por grandes transformações entre os cinco e os oito anos de idade. É nesse período, que a criança começa a desenvolver o domínio de estruturas morfossintáticas mais complexas, ou seja, que se inicia a transição entre conhecimento implícito, automático, e o conhecimento explícito.

Segundo Gombert (1992, citado por Machado, 2011), existem quatro níveis de desenvolvimento da consciência morfológica, que os alunos devem percorrer:

Nível I - nesta fase, existe um conhecimento implícito das regras morfológicas, ou seja, estas são utilizadas de forma inconsciente e não intencional;

Nível II - neste estágio, verifica-se um controlo epilinguístico<sup>6</sup> que passa pela capacidade de utilizar determinadas regras e estratégias da língua, ou seja, os falantes encontram-se já capazes de controlar a estrutura global da sua língua, com base no conhecimento que possuem do mundo ou do contexto;

Nível III - nesta etapa, observam-se capacidades para controlar e identificar as regras morfológicas utilizando-as, articulando-as e manipulando-as intencionalmente;

Nível IV - nesta última etapa, verificam-se capacidades para refletir sobre o próprio conhecimento das regras morfológicas ou sobre o próprio desempenho em tarefas que exigem conhecimento morfológico.

Em suma, segundo a perspetiva de Melo (2002, citado por Machado, 2011),

. . . não existe uma idade exata para esta aquisição da consciência morfológica. Contudo, é necessário cultivar nas crianças a competência do conhecimento da estrutura da língua para que estas consigam, posteriormente e de uma forma gradual, trabalhar, construir e prever palavras desconhecidas, aquando do processo de aprendizagem da leitura e escrita (p.24).

---

<sup>6</sup> **Epilinguístico** é uma classificação usada em didática da língua materna, em bibliografia de autores brasileiros, que refere um tipo de atividade conducente à reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa. In *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa* (disponível *online* no *site* «<http://www.ciberduvidas.com/>», consultado em 5/2/2015).

### **1.2.4 RELAÇÃO ENTRE CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E A ESCRITA**

Vários são os estudos que pretendem demonstrar que existe uma estreita relação entre a consciência morfológica e a escrita. Uma investigação de Carlisle (1988, citado por Silva, 2010) mostrou que crianças entre os nove e os treze anos possuem maior probabilidade de escrever corretamente quando possuem conhecimento explícito dos radicais e afixos que constituem as palavras.

Segundo a mesma autora, outros estudos de carácter mais experimental, estabelecem uma relação causal entre a consciência morfológica e a escrita. Nunes, Bryant e Olsson, em 2003, desenvolveram um ensaio com o intuito de promover a consciência morfológica. Para isso, utilizaram três grupos de alunos: um deles serviu como grupo de controlo, enquanto, nos outros, foram aplicados programas de ensino especiais. Um desses programas promovia a consciência fonológica, enquanto o outro promovia a consciência morfológica. Após essas aplicações, que tiveram a mesma durabilidade, verificaram que o grupo que treinou a consciência morfológica, assim como o grupo que treinou a consciência fonológica, obtiveram maiores progressos na leitura de palavras. Contudo, apenas os alunos que treinaram a consciência morfológica obtiveram melhores resultados na escrita de palavras, cuja ortografia estava associada a restrições morfológicas. Isto indica que a morfologia está diretamente relacionada com a escrita. Logo, para escrever corretamente é necessário possuir um bom nível de consciência morfológica.

### **1.3 A ORTOGRAFIA**

A ortografia corresponde a uma componente da linguagem escrita. Segundo o Dicionário Terminológico da língua portuguesa<sup>7</sup>, a ortografia pode ser definida como “sistema convencional de regras que estabelecem, para uma determinada língua, a grafia correta de palavras e o uso de sinais de pontuação”. Significa portanto, um conjunto de regras pelas quais nos guiamos no sentido de escrever corretamente.

---

<sup>7</sup> in Dicionário Terminológico para consulta em linha (disponível *online* no *site* <<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>>, consultado em 27/12/2014).

Para Ribeiro (2014) a ortografia de uma língua é atribuído um valor social, pois o seu uso representa o nível de instrução de um indivíduo e o sucesso que este obteve na aprendizagem escolar. Por outro lado, um nível deficiente no domínio da ortografia tende a refletir-se na própria relação com a escrita, não só durante, mas também após a escolarização. Tal como refere Barbeiro (2007), “os problemas de ortografia tornam-se visíveis na superfície textual, pelo que, quando numerosos, tendem a marcar o texto e a própria escrita do aluno” (p. 9).

### **1.3.1 O ERRO ORTOGRÁFICO E AS SUAS TIPOLOGIAS**

Existem diversas posições relativamente ao erro ortográfico. Inúmeras vezes, é visto como uma falha, sendo objeto de censura, porque a escola impõe que os alunos escrevam com correção, mas cria poucas situações em que estes possam refletir sobre as dificuldades ortográficas da língua.

. . . no dia-a-dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão torna-se extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos (Morais, 2002, p.18).

Considerando que o aluno possui um papel ativo na construção do conhecimento sobre a ortografia, o erro ortográfico é portador de grandes informações, tanto para o professor, pois reflete o modo como a aprendizagem da ortografia está a ser processada pelos discentes, como para os próprios alunos, porque os remete para uma reflexão sobre as convenções ortográficas.

Azevedo (2000, citado por Ribeiro, 2014) defende que o erro faz parte da aprendizagem, constituindo um patamar de passagem obrigatória na construção de um novo conhecimento. Nunes (1992, citado por Ribeiro, 2014) procurou detetar as causas dos erros na grafia de palavras. Através de um estudo, concluiu que “ mais do que memorizar a escrita de palavras isoladas, as crianças erravam ou acertavam por conhecerem ou desconhecerem princípios do sistema ortográfico” (p.40). Para Ribeiro (2014) “a criança apoia-se em informações e hipóteses, e os erros refletem as lógicas por elas utilizadas e o desconhecimento de princípios ortográficos específicos” (p.41).

No entanto, Gomes (1989, citado por Ribeiro, 2014) acredita que as dificuldades não podem estar somente associadas ao nível linguístico. Para este autor, o erro está relacionado com perturbações mais profundas, nomeadamente

. . . as de natureza psicológica relacionadas com a memória, a atenção, a percepção; as derivadas dos métodos de leitura seguidos; as que têm a ver com o meio social em que o aluno se insere; as que resultam de um contacto frequente com situações predominantemente orais; as que derivam da complexidade da própria língua; a interferência de outras línguas (p.41).

Isto revela que as causas dos erros ortográficos podem ser variadas. Cabe ao professor olhar para o erro como fonte de informação, procurando estratégias pedagógicas eficientes, que permitam aos alunos colmatar as suas dificuldades, com vista ao alcance da competência ortográfica. Torna-se, portanto, fundamental para o docente recorrer a um modelo classificatório dos erros que oriente a sua intervenção pedagógica.

Barbeiro (2007) apresenta uma sistematização dos tipos de erros ortográficos, organizando-os em nove grupos:

1. Incorreções por falhas de transcrição, devido ao processamento (segmentação, identificação e ordenação) dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa;
2. Incorreções por transcrição da oralidade que se encontram associadas à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica;
3. Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextuais ou relativas à posição acentual, tónica vs. átona;
4. Incorreções por inobservância de regras de base morfológica - representação dos morfemas;
5. Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é predizível por regras - critério lexical;
6. Incorreções de acentuação;
7. Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas, ligados a critérios da representação dos nomes comuns/próprios ou ligados à organização das frases no texto;
8. Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra: junção de palavras; separação de elementos de uma palavra; utilização de hífen;
9. Incorreções de translineação.

Em conclusão, e perante a perspectiva de Figueiredo (1994, citado por Azevedo, 2000) “só localizando a origem do erro, a sua identificação e denominação, se poderiam prever exercícios de correção adequados” (p. 68).



## **CAPÍTULO 2 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA**

Neste capítulo descreve-se o estudo realizado, apresentando-se uma reflexão sobre o mesmo. Numa primeira fase, são explicitados o problema, os objetivos e as questões de investigação formuladas. Seguidamente, são apresentados o paradigma do estudo, o *design* do estudo, os participantes e os instrumentos de recolha de dados. Por último, são mencionados os procedimentos desenvolvidos durante todo o processo, nomeadamente, a recolha de dados e o tratamento e análise dos mesmos.

### **2.1. PROBLEMA, OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Qualquer que seja a investigação em educação pode ser definida como a mobilização de meios na procura respostas face a um dado problema. Para Tuckman (1994) tais respostas podem ser “abstratas e gerais” ou podem ser “concretas e específicas”, dependendo do tipo de estudo. No entanto, “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora” (Pacheco, 1995, p. 67). Isto significa que, o primeiro passo a seguir, numa investigação, é a identificação de uma problemática, sobre a qual devemos refletir intensamente de modo a transferir o seu conteúdo para uma questão, em relação à qual iremos procurar encontrar respostas claras e esclarecedoras. Essa pergunta deve ser formulada o mais objetivamente possível.

Nesse sentido, tendo em conta o contexto da Prática de Ensino Supervisionada, identificou-se uma problemática existente na turma onde estávamos inseridas. Após várias observações de atividades de escrita, tais como: produções textuais, exercícios de ortografia, ditados semanais, embora com textos e palavras escolhidos pela professora cooperante, mas realizados e corrigidos pela investigadora e de diversas conversas informais com a docente cooperante, apercebemo-nos de que aquele grupo cometia vários erros de ortografia.

Assim, definiu-se o principal objetivo deste estudo, que se centrou na diminuição do número de erros ortográficos. Contudo, para se conseguir atingir essa finalidade foi imprescindível identificar os erros ortográficos mais frequentes e perceber quais as suas causas. Esta reflexão remeteu para a consciência morfológica, uma vez

que se acreditava ser possível colmatar essas dificuldades, recorrendo à utilização de regras associadas à origem das palavras.

Identificada a problemática, tentou-se formular questões de investigação que expressassem, o mais exatamente possível, o que se procurava saber e compreender, pois para Quivy & Campenhoudt (2003, p. 34) “um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for corretamente formulada”.

Segundo estes autores, isso não constitui uma tarefa fácil, pois é necessário que essas questões obedeçam a três grandes critérios:

- 1.º) clareza: ser precisa e concisa;
- 2.º) exequibilidade: ser realista;
- 3.º) pertinência: ser atual e ter a intenção de compreender e explicar os fenómenos estudados.

Deste modo, chegou-se às seguintes questões, uma mais geral e outra mais específica: “Será que uma boa consciência morfológica influencia a escrita?” e “Será que a utilização de regras associadas à morfologia das palavras ajuda a diminuir o número de erros ortográficos?”

Delimitadas as perguntas, e tendo em conta o objetivo do estudo, foi imprescindível elaborar e seguir uma sequência de objetivos específicos:

- 1.º) conhecer e compreender o nível de consciência morfológica do grupo;
- 2.º) desenvolver estratégias com vista à diminuição dos erros ortográficos;
- 3.º) perceber até que ponto as estratégias utilizadas permitiram um desenvolvimento da consciência morfológica e por consequência a redução do número de erros ortográficos.

## **2.2. PARADIGMA**

Num trabalho de investigação, tão importante quanto definir o que iremos investigar é explicitar as metodologias que irão ser utilizadas para o desenvolvimento do estudo. Independentemente da área a estudar, todas as investigações se desenvolvem de forma diferente, o que torna essencial definir o método mais adequado para responder à problemática encontrada. Para isso, é preciso olhar para a natureza do problema, pois é através desta que obtemos essa resposta.



No seguimento desta ideia André (1995) assegura que a “ escolha de uma determinada forma de pesquisa depende, antes de tudo, da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas” (p. 52).

Neste sentido, optou-se por recorrer à abordagem qualitativa/interpretativa. Esta prática procura compreender intensamente os problemas encontrados e explicar os fenómenos observados. Segundo Almeida & Freire (2003), neste tipo de investigação

. . . estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades que na obtenção de leis gerais (p.101).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deu os primeiros passos no final do século XIX, estando na base de diversos estudos na área educacional, conduzidos nas décadas de sessenta e setenta. Está assente em cinco principais características, embora nem todos os estudos baseados neste método exibam estas particularidades de igual modo. São elas:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, ou seja, os dados são recolhidos através de contacto direto, pelo próprio investigador;
2. Os dados recolhidos são fundamentalmente de carácter descritivo, o que significa que a informação recolhida é o mais próxima possível da realidade;
3. Os investigadores que adotam este tipo de paradigma interessam-se mais pelo processo do que pelo produto final;
4. A análise dos dados é efetuada de modo indutivo, à medida que vão sendo recolhidos;
5. A explicação/significado é a peça-chave desta abordagem.

Tendo como base estas características, pode afirmar-se que este estudo é de carácter qualitativo, uma vez que foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, decorrendo em contexto real de sala de aula, conseguindo-se obter toda a informação através do contacto e da observação direta. Esta informação pôde ser recolhida de forma intensa, sendo a investigadora a principal fonte dessa mesma recolha de dados. Através destes dados conseguiu-se perceber aspetos fulcrais para o desenrolar da ação.

### **2.3. DESIGN DO ESTUDO**

A estratégia de investigação que esteve na base de todo o processo desenvolvido foi a investigação-ação. Esta “consiste na recolha de informações com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 292), o que significa que esta metodologia procura, através da ação, respostas para um dado problema.

Sendo a investigadora responsável por todas as componentes do processo, coube à própria reunir todas as informações, interpretar os dados obtidos e desenvolver estratégias de intervenção capazes de compreender o fenómeno observado. Identificada uma problemática, recolheu-se toda a informação, sendo descrita o mais detalhadamente possível, para que fosse possível realizar uma análise rigorosa. A partir dessa análise, foram planificadas e desenvolvidas múltiplas atividades, de forma a combater o problema. Para que tal fosse possível, foi fundamental o envolvimento da investigadora durante todo o processo. Como referem Bogdan e Biklen (1994), a “ investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p. 293).

A ação da investigadora foi, porém, realizada de forma colaborativa, uma vez que a participação e a colaboração de outros neste processo de investigação foram fundamentais. Para Silva (1995), na investigação - ação o processo é desenvolvido pelas pessoas que se encontram envolvidas de forma direta na situação, possuindo o duplo papel de investigadores e participantes.

Em conclusão e segundo Sousa (2005) a investigação-ação “é um tipo de estudo geralmente levado a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (p. 95).

### **2.4. PARTICIPANTES**

O presente estudo decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social, de cariz religioso, no distrito de Lisboa, com uma turma de 4.º ano de escolaridade. Era um grupo formado por vinte e nove alunos, dezassete do sexo masculino e doze do sexo feminino, com uma média de idades que rondava os nove anos.

Embora a turma fosse composta pelo número de alunos acima referido, este não foi o valor real de participantes no estudo, devido a três motivos. O primeiro prendeu-se com o facto de três alunos possuírem necessidades educativas encontrando-se

abrangidos pelo Plano Educativo Individual (PEI), pelo que os seus currículos eram adaptados às suas características. Estes eram seguidos e acompanhados no núcleo de apoio educativo da instituição, o que fazia com que estivessem ausentes da sala por longos períodos de tempo, nomeadamente quando eram lecionadas as áreas curriculares de Português e Matemática.

O segundo motivo referiu-se a um aluno com dislexia que se encontrava a ser acompanhado, na área do Português, por uma terapeuta, estando também por vezes ausente da sala de aula, principalmente quando eram trabalhados conteúdos de língua portuguesa.

Relativamente à terceira causa, deveu-se ao número de faltas exorbitante dadas por um dos estudantes, o que levou a que a recolha de dados, relativa a esse discente, se tornasse impossível, acabando a sua participação por ficar comprometida.

Apresentados os motivos, importa afirmar que foram vinte e quatro os participantes no estudo, doze do sexo masculino e doze do sexo feminino, e que todos frequentavam o quarto ano de escolaridade pela primeira vez.

## **2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Segundo Bisquerra (1989, citado por Sousa, 2005), os instrumentos de recolha de dados “são os meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental” (p. 181). Neste sentido, e tendo em conta o paradigma utilizado nesta investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Estando esta investigação inserida no paradigma qualitativo, houve a necessidade de estabelecer meios de obtenção de dados para análise e reflexão sobre o tema em estudo. Desta forma, recorreu-se a uma diversidade de instrumentos, tais como: a recolha documental, as conversas informais com a docente cooperante, a observação direta, o “diário de bordo” do investigador, o registo fotográfico e as produções concebidas pelos alunos.

A recolha documental iniciou-se com a revisão de literatura, de modo a compreender e fundamentar o estudo que se pretendia desenvolver, bem como procurar orientação temática e suporte para a construção de instrumentos pedagógicos. Para além desta recolha, ocorreram diversas conversas informais com a professora cooperante,

durante todo o processo, visando não só compreender o porquê de algumas das ações dos alunos, mas também saber qual a sua opinião relativamente ao estudo que se estava a desenvolver. Para Patton (2002, citado por Mendes, 2012) as “conversas informais baseiam-se em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante” (p. 168).

Em simultâneo, eram realizadas observações diretas que, tal como referem Quivy & Campenhoudt (1992) “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 197). Este instrumento, por captar os comportamentos no exato momento em que ocorrem, permite interpretar o significado que os participantes atribuem à ação.

O observador apresentava uma postura participante, uma vez que estava envolvido no contexto social que pretendia estudar, logo, era possível deter um conhecimento direto dos fenómenos. Sousa (2005) afirma que “a observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p. 113). Nesse sentido, todas as observações, neste estudo, ocorrem no próprio contexto não alterando a espontaneidade dos atos. Foram focadas na procura de respostas ao problema encontrado e permitiram efetuar vários registos, onde se tentou descrever de forma clara e precisa todos os acontecimentos, reações e comentários dos alunos às atividades desenvolvidas.

Os registos ocorreram em todas as sessões e possibilitaram a construção de um “diário de bordo” do investigador, documento que serviu, não só para descrever exaustivamente a ação, mas também para refletir sobre esse mesmo acontecimento. O diário era constituído por “notas de campo” que, na definição de Bogdan e Biklen (1994) representam “o relato escrito daquilo que o investigador vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Relativamente aos registos fotográficos possibilitam o registo de ações e intervenções dos alunos, pois as “ fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.133). As fotografias são uma excelente

técnica, uma vez que constituem provas do comportamento humano, no decorrer da ação.

No que concerne às produções dos alunos, foram considerados uma mais-valia para o estudo. Neste campo, incluímos todas as produções realizadas pelos discentes, ou seja, ditados de texto e palavras, bem como fichas de exercícios. Estes documentos tinham como principal objetivo avaliar o desempenho dos discentes ao nível da ortografia e, como tal, foram utilizados ao longo de todo o processo. Para que o investigador pudesse analisar os documentos, todos eles foram recolhidos após o desenvolvimento das atividades. Assim, foi possível obter informações mais rigorosas, referentes ao desempenho de cada aluno e perceber se os conteúdos transmitidos estavam ou não a ser interiorizados.

## **2.6 PROCEDIMENTOS**

Para se realizar este projeto de investigação, foi fundamental levar a cabo um conjunto de procedimentos, com o intuito de recolher todos os dados que se considerou serem necessários.

### **2.6.1. RECOLHA DE DADOS**

A recolha de dados é fundamental na investigação qualitativa. É através da mesma que o investigador consegue constatar as consequências ou efeitos da sua prática. Nesse sentido, e no decorrer deste estudo, desenvolveram-se diversas atividades que permitiram alcançar parte dos objetivos propostos. Estas foram implementadas de acordo com três etapas: identificação, intervenção e verificação da eficácia da intervenção (Carvalho, 2013).

A primeira fase, denominada de identificação, permitiu tomar contacto com o desempenho ortográfico dos alunos em estudo. Iniciou-se através de uma recolha de dados sustentada pela observação direta de atividades de produção escrita. Estas eram essencialmente de dois tipos: numas a docente cooperante apresentava um tema aos alunos e estes redigiam uma composição, relacionada com o mesmo, noutras efetuavam-se ditados semanais, quer de textos, quer de palavras isoladas. Aqui, a investigadora possuía um papel mais ativo, porque embora os textos e as palavras

fossem escolhidos previamente pela professora, era a própria investigadora que dirigia a atividade.

Através das tarefas anteriormente referidas, que tiveram durações variadas, conseguiu-se perceber que, de um modo geral, a turma escrevia com inúmeras lacunas e que esses erros estavam associados a diferentes causas. No entanto, e devido ao tempo disponível para levar a cabo este estudo, considerou-se fundamental identificar quais os tipos de erros ortográficos mais frequentes. Esta identificação foi facilitada com o auxílio da professora cooperante, que através de conversas informais alertou para os casos ortográficos das alternâncias *-ão/-am*; *-esa/-eza* e *-se/-sse*.

Para confirmar este facto, efetuaram-se três ditados e uma ficha de exercícios, designada de pré-teste. Estas atividades foram realizadas em diferentes datas, em contexto sala de aula, sendo conduzidas pela investigadora.

Relativamente aos ditados, dois deles eram compostos por uma lista de dezoito vocábulos cada, um correspondente ao caso ortográfico de *-eza/-esa*<sup>8</sup> e outro relativo à escrita de *-se/-sse*<sup>9</sup>. Estes exercícios tiveram uma duração de aproximadamente vinte minutos cada. Quanto ao terceiro, durou cerca de trinta minutos e foi o ditado de um texto escrito por Maria Alberta Menéres, intitulado “*As pedras*” (Anexo I). Este apresentava onze palavras terminadas em *-ão* ou *-am*.

Todos estes ditados foram planificados e levados a cabo pela investigadora, que os efetuou de forma pausada, para que os discentes tivessem oportunidade de ouvir bem e reconhecer (no caso de ser conhecida) ou identificar (no caso de ser desconhecida) cada uma das palavras e refletir sobre os grafemas que deveriam utilizar para as representar.

Quanto ao pré-teste (Anexo II), era constituído por um conjunto de cinco exercícios de ortografia, que pretendiam avaliar o nível de proficiência dos alunos na escrita dos casos ortográficos referidos anteriormente. Antes da execução desta tarefa, foi explicado aos discentes o que era desejado, em cada um dos exercícios. Os alunos foram avisados de que não haveria lugar ao esclarecimento de quaisquer dúvidas no decorrer da tarefa, que durou cerca de quarenta e cinco minutos.

---

<sup>8</sup> Palavras utilizadas no ditado: Portuguesa; mesa; duquesa; chinesa; presa; baronesa; francesa; sobremesa; surpresa; estranheza; subtileza; realza; proeza; nobreza; fortaleza; natureza; tristeza; pureza.

<sup>9</sup> Palavras utilizadas no ditado: Jogasse; estuda-se; veste-se; estivesse; compreendesse; dissesse; lava-se; limpasse; dormisse; conquista-se; partiu-se; cumpriu-se; conquistasse; senta-se; amasse; partisse; pusesse; ouvisse.

Identificados os erros mais comuns, considerou-se necessário determinar qual o nível de consciência morfológica da turma, dada a nossa convicção de que esses erros poderiam ser colmatados, caso os discentes assimilassem e colocassem em prática regras associadas à morfologia das palavras. Por esse motivo, foi necessário executar um exercício, com duração de trinta minutos, composto por três alíneas onde era pedido que classificassem morfológicamente cada uma das palavras presentes em três frases<sup>10</sup>. Apenas foram recolhidos estes dados, pois o objetivo desta recolha centrava-se somente em aferir se os alunos efetivamente apresentavam competências metalinguísticas ao nível da consciência morfológica que pudessem utilizar posteriormente nos exercícios de ortografia.

De um modo geral, e tendo em conta os processos desenvolvidos nesta etapa, podemos afirmar que a mesma se assemelha a uma avaliação diagnóstica, uma vez que a recolha de dados tinha como principal objetivo contribuir para a elaboração deste projeto.

Na segunda fase, denominada de intervenção, delineou-se um conjunto de tarefas tendo como base os dados recolhidos no primeiro estágio. Essas atividades foram pensadas e realizadas sequencialmente, de modo a trabalhar cada um dos casos ortográficos individualmente. Primeiramente abordou-se a alternância do *-ão/-am*, iniciando-se a tarefa com um jogo, em grande grupo. No quadro encontrava-se afixada uma tabela dividida por quatro tempos verbais (pretérito perfeito do modo indicativo, pretérito imperfeito do indicativo, presente do indicativo e futuro do indicativo) e um conjunto de vinte e quatro vocábulos<sup>11</sup>. Todas as palavras eram verbos conjugados na 3.<sup>a</sup> pessoa do plural, embora em tempos verbais diferentes. A intenção era que os alunos retirassem os vocábulos da lista de palavras e os colocassem no local correto da tabela. Seguidamente realizou-se a divisão das palavras, em dois diferentes grupos, tendo em conta a sílaba tónica (palavras agudas e graves).

Finalizados os dois primeiros exercícios, solicitou-se aos discentes que observassem atentamente a tabela que possuía os verbos conjugados na 3.<sup>a</sup> pessoa do plural e as duas listas de vocábulos relacionadas com a divisão silábica. O objetivo era que, através do diálogo entre os alunos e a investigadora, se chegasse à seguinte

---

<sup>10</sup> A) O João comerá o bolo; b) O Filipe e o Pedro jogaram futebol; c) A Ana cantou no festival.

<sup>11</sup> Lista de palavras: Estudam; visitam; cantaram; pintavam; bailaram; irão; bailavam; bailam; cantarão; cantavam; estudavam; visitaram; vão; visitarão; foram; cantam; visitavam; estudaram; pintaram; iam; pintam; bailarão; estudarão; pintarão.

conclusão: Todas as formas verbais da 3.<sup>a</sup> pessoa do plural no futuro do indicativo são palavras agudas, pois a sílaba tónica é a última. Esta conclusão seria seguida de outra, de importância fulcral: essas formas terminam todas em *-ão*. Por outro lado, era igualmente possível concluir que todas as formas verbais da 3.<sup>a</sup> pessoa do plural, no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo, são palavras graves, pois a sílaba tónica é a penúltima. E, nesses casos, podia observar-se que a terminação das palavras era *-am*. Podia verificar-se ainda que, no presente do indicativo, a maioria das formas verbais da 1.<sup>a</sup> conjugação (verbos em *-ar*), na 3.<sup>a</sup> pessoa do plural, terminam em *-am*, porque a sílaba tónica é a penúltima. No entanto, existem algumas exceções: é o caso das formas dos verbos *estar*; *ser*; *dar*; *ir*, que são agudas e por isso terminadas em *-ão*.

Após esta conclusão, a investigadora escreveu as regras acima referidas no quadro, para que todos os discentes as pudessem copiar para o caderno diário e consultá-las sempre que considerassem necessário. Copiadas as regras, a turma dividiu-se aleatoriamente, em diversos grupos, cada um composto por dois elementos, efetuando-se um ditado a pares. Este foi levado a cabo pelos alunos, porém as listas de palavras<sup>12</sup> foram fornecidas pela investigadora. A cada aluno, cabia a responsabilidade de realizar o ditado de uma das listas ao colega e vice-versa, com a outra lista. No final, para consolidação das aprendizagens, realizou-se uma ficha de exercícios individual, referente a este caso da ortografia (Anexo III). É de referir que esta intervenção durou aproximadamente duas horas.

Na segunda sessão, que decorreu durante uma hora e trinta minutos, trabalhou-se o caso ortográfico da terminação em *-esa* e *-eza*. A investigadora começou por distribuir uma folha que apresentava uma lista de palavras com essas terminações<sup>13</sup> e uma tabela dividida em quatro partes. O objetivo era que os discentes observassem a lista e que agrupassem os vocábulos em quatro grupos diferentes tendo em conta algum critério à sua escolha, explicando no final, por escrito, quais os critérios utilizados para a divisão dos vocábulos e o que concluíram com a atividade. Era esperado que conseguissem dividir a lista de palavras, tendo em conta os seguintes aspetos: num grupo ficavam as palavras terminadas em “*-eza*” (por exemplo, *beleza*, *certeza*), noutro os nomes

---

<sup>12</sup> Lista de palavras - ditado a pares:

a) Chamarão; falarão; procuraram; jogarão; vão; cozinham; floriram; partirão; dormiram; saltam.  
b) Procurarão; falarão; procuram; chamam; gritam; comerão; dançam; beberam; são; plantarão.

<sup>13</sup> Defesa; certeza; chinesa; estranheza; francesa; baronesa; pobreza; marquesa; delicadeza; camponesa; portuguesa; tristeza; duquesa; surpresa; tailandesa; beleza.



derivados de verbos terminados em *-ender* (como *defesa*, *surpresa*); no terceiro os nomes no feminino que representam títulos de nobreza (por exemplo, *duquesa*, *marquesa*) e no quarto grupo os nomes que designavam o feminino de adjetivos terminados em *-ês* (como *chinesa* e *portuguesa*). É importante explicitar que, no decorrer deste trabalho, e por saber que era difícil atingir o objetivo, a investigadora, se deslocava de mesa em mesa, a auxiliar os alunos.

Terminada a tarefa, chamou-se ao quadro um estudante, para mostrar aos colegas como efetuara a divisão da lista de palavras, os critérios utilizados e a que conclusão havia chegado. Para que fosse possível, a todos os alunos, observar facilmente o trabalho, encontrava-se afixada no quadro a lista de palavras e uma cartolina dividida em quatro partes. O aluno colocou então as palavras nas várias divisórias, tal como efetivara na sua folha.

Apresentado o trabalho, explicou-se e escreveu-se, no quadro, a seguinte regra, que os alunos copiaram para o seu caderno, com intuito de recorrerem à mesma sempre que necessário: «Escrevem-se com “-eza”, os nomes que derivam de adjetivos, por exemplo: *tristeza* (de *triste*); *delicadeza* (de *delicado*); *esperteza* (de *esperto*). A terminação “-esa” é utilizada em diversas situações: nomes derivados de verbos terminados em *-ender*, tais como *defesa* (de *defender*) e *surpresa* (de *surpreender*); nomes, no feminino, que se referem a títulos de nobreza, como por exemplo: *duquesa* (de *duque*), *marquesa* (de *marquês*), *baronesa* (de *barão*) e nomes que designam o feminino de adjetivos terminados em *-ês*, como *camponesa* (de *camponês*), *chinesa* (de *chinês*), *portuguesa* (de *português*)». Para terminar a atividade e para que a investigadora conseguisse recolher dados de cada um dos alunos, realizou-se uma ficha de exercícios (Anexo IV) alusiva a este caso ortográfico.

Na terceira e última sessão da fase de intervenção, cuja duração foi cerca de uma hora e meia, abordou-se o caso ortográfico da terminação em *-se* e *-sse*. Esta tarefa iniciou-se com uma leitura expressiva, por parte da investigadora, de um excerto do texto “*A menina do mar*” de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Posteriormente, projetou-se através do *data show*, um pequeno excerto do texto, diferente do que fora lido, com alguns espaços para completar (Anexo V). Esses espaços referiam-se a palavras relacionadas com o caso ortográfico a trabalhar. No quadro, encontravam-se afixadas duas palavras para cada espaço, uma escrita corretamente e a outra escrita de forma incorreta. O objetivo era que um aluno,

escolhido aleatoriamente pela investigadora, se dirigisse ao quadro, seleccionasse a palavra correta em cada caso e completasse cada um dos espaços. Após escolher a palavra, o próprio aluno era incentivado a perguntar aos colegas se concordavam com a sua escolha. Caso a resposta fosse positiva, a escolha manter-se-ia, caso contrário, era debatida, em grande grupo, a opção correta e o motivo da mesma.

Terminada a tarefa, a investigadora ensinou e escreveu, no quadro, a seguinte regra que possibilita a distinção entre o pronome *-se* e o sufixo flexional *-sse*: «Se colocarmos a frase na negativa e o ‘*se*’ mudar de posição na frase, é um pronome, logo, separa-se do verbo por um hífen (Exemplo: *A Ana levanta-se cedo.* / *A Ana não se levanta cedo.*), caso contrário, se colocarmos a frase na negativa e o ‘*se*’ não mudar de posição na frase, escreve-se ‘*sse*’ (sem hífen), (Exemplo: *Se o José jogasse era melhor.* / *Se o José não jogasse era melhor*)». Copiada a regra para o caderno, e mais uma vez como estratégia de recolha de dados, aplicou-se uma ficha de exercícios, individual (Anexo VI), relacionada com os conteúdos aprendidos.

É de referir que em todas as sessões decorrentes na fase de intervenção, foram retiradas fotografias, com intuito de registar ações e intervenções dos alunos.

Relativamente à terceira etapa, a de verificação da eficácia da intervenção, as atividades aqui aplicadas foram semelhantes às desenvolvidas na fase de identificação, logo, a duração também foi a mesma. Estas tinham como intenção verificar se realmente existiam melhorias na escrita de palavras, relacionadas com os casos ortográficos trabalhados.

Relativamente aos ditados de palavras<sup>14</sup>, eram compostos pelo mesmo número de vocábulos, contudo, a maioria das palavras era diferente das utilizadas na primeira fase, porque só assim se poderia afirmar que os alunos teriam utilizado as regras aprendidas para escrever corretamente. Quanto ao ditado de texto, este era de um conto tradicional antigo, “*O velho, o rapaz e o burro*” (Anexo VII) que continha onze palavras terminadas em *-ão* ou *-am*. É importante explicitar que em ambos os ditados de texto, relacionados com este caso ortográfico, todas as palavras eram verbos conjugados

---

<sup>14</sup> Palavras utilizadas no ditado - caso ortográfico *esa/eza*: Magreza; holandesa; duquesa; escocesa; certeza; pobreza; marquesa; baronesa; pureza; japonesa; inglesa; surpresa; estranheza; clareza; francesa; subtileza; proeza; portuguesa.

Palavras utilizadas no ditado - caso ortográfico *-se/sse*: Brincasse; estudasse; vivesse; come-se; canta-se; lavasse; corre-se; vendesse; olhasse; vive-se; pensa-se; cumprisse; conquista-se; sentasse; ama-se; parte-se; amasse; ouve-se.

em diferentes tempos, para que fosse possível recorrer à morfologia da palavra como auxílio para a escrita correta do vocábulo.

Por último, efetuou-se um pós-teste (Anexo VIII), para que os resultados alcançados pudessem ser comparados com os obtidos no pré-teste. Este instrumento era muito semelhante ao utilizado na primeira etapa, uma vez que era composto pelo mesmo número de exercícios e o que era pretendido, em cada um deles, também. O que se alterava eram apenas as palavras que compunham os exercícios, uma vez que se pretendia verificar se existiam ou não melhorias. Caso este aspeto não se modificasse, muitos alunos poderiam utilizar a memória visual para escrever as palavras, não recorrendo às regras aprendidas para desenvolver as tarefas.

É de ressaltar que todos os trabalhos desenvolvidos individualmente, em cada uma das etapas, foram recolhidos pela investigadora, para posterior análise de dados.

Quadro 1: Síntese das tarefas realizadas ao longo do estudo.

Fase do estudo.	Atividades		Data de realização
<b>Identificação.</b>	Exercício ortográfico – ditado de palavras em <i>-esa/-eza</i> .		5-11-14
	Exercício ortográfico – ditado de texto “ <i>As pedras</i> ”.		9-12-14
	Exercício ortográfico – ditado de palavras em <i>-sse/-se</i> .		15-12-14
	Pré-teste.		16-12-14
<b>Intervenção.</b>	Caso ortográfico: <i>-ão/-am</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogo “Associação da terminação da palavra ao tempo verbal”;</li> <li>- Divisão de uma lista de palavras, tendo em conta a sílaba tónica;</li> <li>- Ensino da regra associada à morfologia que permite distinguir este caso ortográfico;</li> <li>- Concretização de um ditado a pares;</li> <li>- Resolução de uma ficha de exercícios.</li> </ul>	6-1-15
	Caso ortográfico: <i>-esa/-eza</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão de uma lista de palavras terminadas em <i>-esa</i> ou <i>-eza</i>, em quatro grupo, seguindo os critérios de cada um dos alunos;</li> <li>- Partilha do trabalho efetuado, em grande grupo;</li> <li>- Aquisição da regra associada à morfologia que permite distinguir este caso ortográfico;</li> <li>- Concretização de uma ficha de exercícios.</li> </ul>	13-1-15
	Caso ortográfico:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do excerto “<i>A Menina do Mar</i>”;</li> <li>- Diálogo entre o investigador e os alunos sobre o</li> </ul>	20-1-15

	-sse/-se.	texto; - Exercício: “Completa o excerto com a palavra escrita corretamente”; - Aprendizagem da regra associada à morfologia que permite distinguir este caso ortográfico; - Execução de uma ficha de exercícios.	
<b>Eficácia da intervenção.</b>	Exercício ortográfico – ditado de palavras em -esa/-eza.		21-1-15
	Exercício ortográfico – ditado de texto “O velho, o rapaz e o burro”.		26-1-15
	Exercício ortográfico – ditado de palavras em -sse/-se.		28-1-15
	Pós-teste		27-1-15

## 2.6.2. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados é o processo que permite, ao investigador, interpretar os dados recolhidos, durante todo o processo, com intuito de os compreender e de poder retirar conclusões. Segundo Bogdan e Biklen (1994),

... a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

Na presente investigação, a análise e o tratamento de dados foram realizados em torno dos vários instrumentos de recolha, o que permitiu realizar um cruzamento das várias informações, efetuando-se uma triangulação de dados. Para Hérbert *et al.* (1990), este processo pode ser entendido como “o procedimento de «validação instrumental» efetuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas” (p. 76).

Para analisar os dados obtidos nas atividades de produção escrita, nomeadamente, nas composições e ditados, acompanhadas no início deste trabalho, construiu-se um quadro onde eram registadas as incorreções dadas pelos alunos. Este teve como base a tipologia de erros ortográficos definida por Barbeiro (2007), apresentada no enquadramento teórico desta investigação. Após uma cuidada análise das informações recolhidas na tabela construída e das conversas informais com a docente cooperante, achou-se pertinente trabalhar os casos ortográficos das alternâncias -ão/-am; -esa/-eza e -se/-sse.

No que se refere aos resultados obtidos nos ditados de palavras, foram construídas duas tabelas de verificação, uma correspondente ao caso ortográfico da terminação *-esa/-eza* e outra correspondente ao caso ortográfico da terminação *-se/-sse*. Essas tabelas apresentavam as listas de palavras utilizadas no ditado e a sigla correspondente a cada um dos alunos. Caso o discente assertasse na escrita da palavra, o retângulo correspondente seria preenchido de verde, caso contrário, seria colorido a vermelho. Assim, conseguiu-se detetar o número de erros cometido por cada um dos alunos e apurar quais as palavras que obtiveram maior percentagem de incorreções.

Relativamente ao ditado de texto, foi construída uma tabela semelhante à anterior, contendo as palavras presentes no texto cujas terminações se referiam ao caso ortográfico da alternância *-ão/-am*. Uma vez que os vocábulos correspondentes a este caso ortográfico não foram as únicas incorreções detetadas, as restantes foram descritas no diário de bordo, construído nessa data.

É de salientar que o programa informático utilizado (*Microsoft Excel*) possibilitou ainda o cálculo da média de erros da turma, em cada um dos ditados efetivados.

No que se refere aos dados obtidos na última tarefa, desenvolvida na fase de identificação, ou seja, o pré-teste, cada um dos exercícios apresentados no mesmo foi analisado e tratado de forma distinta, tendo em conta o que era pretendido em cada caso. No primeiro e no quinto, como era desejado que os alunos completassem as palavras apresentadas com a terminação correta, construiu-se uma tabela semelhante às utilizadas nos ditados de palavras.

No exercício dois, anotaram-se no diário de bordo as três palavras mais mencionadas, pois o objetivo era verificar se os alunos recorriam maioritariamente a verbos ou nomes para desenvolver o trabalho. Para analisar os dados obtidos, nos exercícios três e quatro, construiu-se uma tabela de verificação para cada um deles, onde estavam presentes, em cada uma das alíneas, o número e a média de participantes a acertar e a errar em cada um dos exercícios.

Quanto aos dados recolhidos na fase de intervenção, tinham por objetivo perceber o processo de evolução dos alunos, como tal, no final de cada sessão era construído um diário de bordo, onde se descreviam as reações dos estudantes às tarefas desenvolvidas e analisados os resultados das fichas e dos exercícios individuais. Para isso, foram também construídas tabelas correspondentes a cada um dos exercícios.

Para além dos instrumentos de recolha de dados anteriormente referidos, a fase de intervenção, ficou marcada pela utilização de um outro mecanismo, o registo fotográfico. Em cada uma das sessões foram retiradas fotografias, o que permitiu realizar *a posteriori*, uma observação mais cuidada dos comportamentos e reações dos discentes às tarefas apresentadas. Estas observações foram também narradas nos diários de bordo construídos.

Na fase de verificação da eficácia da intervenção, uma vez que se concretizaram atividades bastante semelhantes às realizadas na etapa de identificação, a forma de tratamento e análise de dados foram iguais à descrita anteriormente.

Assim sendo, e tendo em conta que nesta investigação se pretendia simultaneamente, realizar análises comparativas e desenvolver aspetos do estudo em termos compreensivos, entendeu-se que utilizar uma análise e tratamento de dados de natureza mista era o mais adequado.

## CAPÍTULO 3 - RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo expor os resultados obtidos ao longo do estudo, bem como a sua discussão. Estes encontram-se divididos, tendo em conta as fases da investigação: identificação, intervenção e verificação da eficácia da intervenção (Carvalho, 2013).

### 3.1 FASE DE IDENTIFICAÇÃO

Após uma observação do grupo nas diversas atividades de produção escrita, nomeadamente, ditados e composições, verificou-se que a grande generalidade dos alunos cometia vários erros de ortografia. Confrontando a docente cooperante com esta realidade, conseguiu-se perceber que a área do português era pouco atrativa para o grupo, sendo que as tarefas de leituras e escrita suscitavam pouco entusiasmo aos discentes, embora, fossem bastante incentivadas.

I: “- Encontra alguma razão para a turma redigir com tantos erros?”

P: “- Penso que isso acontece porque a maioria destes alunos prefere trabalhar matemática, criando alguma resistência às tarefas de português, principalmente às atividades de escrita, como as composições. De um modo geral, leem muito pouco, embora eu tente ao máximo incentivá-los a ler mais. Esse foi um dos motivos pelo qual criei, este ano, a hora da leitura semanal, pois para além dos erros estava a verificar que o léxico estava bastante reduzido para a faixa etária.”

Quadro 2: Excerto de uma conversa informal entre a investigadora e a professora cooperante.

Após esta conversa, decidiu-se que uma intervenção no sentido de diminuir o número de erros ortográficos seria o principal objetivo. Como tal, construiu-se o quadro que se segue, baseado na tipologia dos erros ortográficos defendida por Barbeiro (2007), com intuito de perceber quais as causas dos erros ortográficos, pois só assim, seria possível orientar a intervenção.

Quadro 3: Categorização dos erros ortográficos observados.

Níveis	Exemplo de alguns erros ortográficos cometidos.
1- Incorreções por falhas de transcrição.	
2- Incorreções por transcrição da oralidade.	“Muinto” por <i> muito</i> ; “teve” por <i> esteve</i> ; “custume” por <i> costume</i> ; “cereija” por <i> cereja</i> ; “perfiro” por <i> prefiro</i> .
3- Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica contextuais ou relativas à posição acentual.	“Pomte” por <i> ponte</i> ; “tanbém” por <i> também</i> ; “princepe” por <i> príncipe</i> ; “Moito” por <i> muito</i> ; “romam” por <i> romã</i> ; “vio” por <i> viu</i> ; “comprimento” por <i> cumprimento</i> .
4- Incorreções por inobservância de regras de base morfológica.	“Friesa” por <i> frieza</i> ; “Belesa” por <i> beleza</i> ; “tristesza” por <i> tristeza</i> ; “vam” por <i> vão</i> ; “baroneza” por <i> baronesa</i> ; “limpão” por <i> limpam</i> ; “comesse” por <i> come-se</i> .
5- Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras, a qual não é predizível por regras.	
6- Incorreções de acentuação.	“Ditádo” por <i> ditado</i> ; “tambem” por <i> também</i> ; “inicio” por <i> início</i> ; “sai” por <i> saí</i> ; “sabado” por <i> sábado</i> .
7- Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas.	“a bolinha de sabão não sabia o que fazer.”; “ No verão fui a espanha com a minha mãe e o meu pai. ”
8- Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra.	“Porisso” - <i> por isso</i> ; “porta chaves” por <i> porta-chaves</i> ; “bemvindo” por <i> bem-vindo</i> .
9- Incorreções de translineação.	“Burr-/inho” por <i> bur-/rinho</i> ; “p-/laneta” por <i> pla-/neta</i> .

Analisado o quadro, verificou-se que os erros ortográficos cometidos pelo grupo eram diversificados e estavam associados a diferentes causas. Uma vez que dificilmente se poderia trabalhar eficazmente sobre todos eles no tempo destinado para o estudo, voltou-se a interrogar, a professora titular da turma, que salientou os casos ortográficos das palavras terminadas *-ão/-am*; *-esa/-eza* e *-se/-sse*.



I: “- Já se apercebeu quais os erros ortográficos mais frequentes?”

P: “- Existem muitos, mas ultimamente tenho verificado que há dúvidas nas palavras que terminam em *-ão* ou *-am* e também no *-esa* ou *-eza*. Depois, também me apercebi que existem falhas na escrita do *-sse* com ou sem hífen, se é ou não um pronome.”

Quadro 4: Excerto de uma conversa informal entre a investigadora e a professora cooperante.

A partir desta situação, implementou-se um conjunto de atividades, no sentido de verificar se estes casos eram ou não suscetíveis de serem estudados: um ditado de texto, dois ditados de palavras e um pré-teste.

Relativamente ao ditado de palavras, relacionado com o caso ortográfico da terminação *-esa/-eza*, como se pode comprovar pela tabela 1 (Anexo IX), as três palavras que suscitaram maior quantidade de erros ortográficos foram: *baronesa*, com uma percentagem de erros de 87, 5%, *duquesa*, com vinte alunos a errar (83,3%) e *pureza*, também com o mesmo número de discentes a escrever de forma incorreta (83,3%). Estes aspetos podiam estar relacionados com o facto de serem vocábulos muito pouco utilizados no nosso dia-a-dia, mas constituíam, em todo o caso, incorreções por inobservância de regras de base morfológica, pois estavam relacionados com a representação dos morfemas *-eza* ( sufixo derivacional que permite formar nomes a partir de adjetivos) e *-esa* ( sufixo flexional que permite formar o feminino de certos nomes). Através da tabela, pode-se ainda constatar que sete dos alunos apresentavam uma taxa de erros igual ou superior a 50%, oito discentes tinham uma média de erros entre os 25% e os 50%, e nove estudantes apresentavam uma percentagem inferior a 25%. Nesta tarefa a média de erros do grupo foi de 35,0%.

O ditado de texto, “*As pedras*”, continha onze vocábulos terminados em *-ão* e *-am*, alguns dos quais eram repetidos ao longo do poema. Após construída a tabela 2 (Anexo X), verificou-se que existiam dois vocábulos com elevada percentagem de erros, um dos quais (*pensarão*) se repetia. Esta palavra obteve uma percentagem de erro de 54,2% quando apareceu no texto, pela primeira vez e 58,3% quando surgiu pela segunda vez. Em parte, estes resultados talvez possam ser explicados por alguma distração dos alunos, uma vez que as palavras eram iguais e obtiveram uma percentagem de erros distinta. Relativamente ao terceiro vocábulo *regressam*,

correspondeu a uma média de erro de 45,8%. Através destes dados, pôde ainda constatar-se que as maiores dificuldades do grupo, nesta tarefa, se centraram na escrita de formas verbais no futuro do indicativo.

Analisando a tabela de verificação, acima referida, pode ainda apurar-se que cinco das onze palavras não obtiveram qualquer percentagem de erros, seis alunos redigiram todos estes vocábulos de forma correta e a média de erros do grupo, neste exercício, foi de 15,9%. É importante frisar que, embora o objetivo primordial da atividade fosse registar os erros ortográficos nas palavras terminadas em *-ão* ou *-am*, estas não foram as únicas incorreções detetadas, verificando-se erros ao nível da pontuação (ausência da mesma), utilização de maiúsculas no início das frases e incorreções de translineação.

No ditado de palavras, relacionado com o caso ortográfico da alternância *-se/-sse*, conseguiu-se averiguar, com a construção da tabela de verificação 3 (Anexo XI), que a média de erros do grupo, neste exercício, foi de 36,1% e que em todas as palavras houve dois ou mais participantes a cometer erros ortográficos. Contudo, as três palavras que obtiveram maior percentagem de erros foram: *pusesse*, *compreendesse* e *dissesse*, com uma taxa de incorreções de 75,0%, 66,7% e 58,3%, respetivamente. Isto indica que, nesta fase, o grupo de participantes possuía maiores dificuldades na escrita de vocábulos com a terminação *-sse*, isto é, que apresentavam o sufixo flexional do pretérito imperfeito do modo conjuntivo.

Quanto à última tarefa desenvolvida nesta etapa, isto é, o pré-teste, permitiu retirar diferentes dados, tendo em conta o objetivo de cada um dos exercícios presentes no mesmo. No exercício 1, conseguiu-se detetar que, numa lista de 15 palavras, apenas uma (*terão*), foi escrita corretamente por todos os alunos, enquanto nas restantes houve uma taxa de incorreções entre os 4,2% (um participante a errar) e os 66,7% (16 participantes a escrever de forma incorreta). A média de erros do grupo centrou-se nos 21,4%. Estes dados podem ser comprovados através da tabela de verificação 4 que se encontra no anexo XII, deste trabalho.

Analisados os resultados obtidos no exercício 2 do pré-teste, verificou-se que a maioria dos alunos recorreu a nomes para desenvolver a tarefa, na qual se pedia que escrevessem palavras terminadas em *-ão*, sendo que os três vocábulos mais referidos foram: *cão*, *João* e *pão*. Este facto permite afirmar que os participantes já tinham interiorizado que estas designações terminam sempre em *-ão*. Quanto à tarefa

relacionada com palavras terminadas em *-am*, os participantes optaram por apresentar maioritariamente formas verbais, no presente do indicativo, que já tinham sido trabalhadas em tarefas anteriores (*falam*, *brilham* e *estudam*), logo, conheciam os termos e sabiam escrevê-los corretamente, utilizando esse aspeto a seu favor. Neste exercício foram ainda identificadas palavras escritas de forma incorreta, tais como: “traram” em vez de *trarão* e “faram” em vez de *farão*.

No exercício 3, era pretendido que escolhessem, de uma lista de palavras, o vocábulo correto para preencher o espaço na frase apresentada em cada uma das alíneas. Os dados obtidos permitiram construir a seguinte tabela:

Tabela 5: Resultados obtidos no exercício nº 3 do pré-teste.

Alínea	Número de alunos a acertar no exercício.	Média de alunos a acertar no exercício.	Número de alunos a errar no exercício.	Média de alunos a errar no exercício.
a)	20	83,3%	4	16,7%
b)	13	54,2%	11	45,8%
c)	16	66,7%	8	33,3%
d)	14	58,3%	10	41,7%
e)	16	66,7%	8	33,3%
f)	18	75,0%	6	25,0%

Analizados os dados, averiguou-se que, em todas as alíneas, a percentagem de estudantes a acertar foi superior à percentagem de alunos a errar, contudo, ainda se verificou uma média de alunos a errar bastante elevada.

Quanto ao quarto exercício, detetou-se que, tal como na tarefa anterior, a média de discentes a desenvolver a tarefa de forma assertada foi superior, porém também aqui a percentagem de participantes a errar foi elevada, centrando-se acima dos 20%, como se pode comprovar com a tabela que se segue:

Tabela 6: Resultados obtidos no exercício nº 4 do pré-teste.

Alínea	Número de alunos a acertar no exercício.	Média de alunos a acertar no exercício.	Número de alunos a errar no exercício.	Média de alunos a errar no exercício.
a)	18	75,0%	6	25,0%
b)	15	62,5%	9	37,5%
c)	19	79,2%	5	20,8%
d)	18	75,0%	6	25,0%

Relativamente ao último exercício do pré-teste, constatou-se, através da análise da tabela 7 (Anexo XIII) que, mais uma vez, a média de erros do grupo (no caso ortográfico da terminação *-esa/-eza*) era elevada 28, 3%, sendo que as três palavras que reuniam maior número de erros foram: *dureza* (16 participantes a escrever de forma incorreta), *esperteza* (13 alunos a errar) e *libanesa* (12 discentes a grafá-la erradamente). Estes dados permitem constatar que as maiores dificuldades estavam relacionadas com lacunas ao nível da consciência morfológica, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento do sufixo derivacional *-eza*, utilizado na escrita de nomes derivados de adjetivos, e do sufixo felexional *-esa*, presente em nomes que designam o feminino de adjetivos terminados em *-ês*.

A análise de todos estes dados veio, assim, confirmar a ideia inicial, de que estes três casos ortográficos representavam grandes dificuldades, logo, era importante estudá-los. Como os mesmos poderiam ser esclarecidos com base na assimilação de regras morfológicas, e tendo em conta que o pico do processamento da informação gramatical ocorre entre os cinco e os oito anos, seria não apenas possível, mas também desejável, utilizar a consciência morfológica, em favor da ortografia.

Para isso, era necessário perceber em que nível de consciência morfológica se encontrava o grupo. Este aspeto levou-nos a desenvolver um exercício onde era pedido que classificassem morfológicamente cada uma das palavras presentes em três frases. Os dados obtidos permitiram incorporar o grupo no nível III definido por Gambert (1992), uma vez que se observaram capacidades para controlar e identificar as regras morfológicas utilizando-as, articulando-as e manipulando-as intencionalmente, pois 76% dos alunos acertaram em todas as palavras. No entanto, o conhecimento das regras morfológicas apenas era utilizado em tarefas onde lhes era solicitado que o fizessem de forma direta, isto é, os alunos operacionalizavam esse conhecimento apenas quando eram explicitamente instruídos nesse sentido, mas nem todos, ou nem sempre, o utilizavam de forma espontânea.

### 3.2 FASE DE INTERVENÇÃO

Na primeira atividade, desenvolvida na fase de intervenção, verificou-se através do jogo efetuado em grande grupo, que a turma tinha facilidades em conjugar os verbos nos diferentes tempos e realizar a divisão silábica, como se pode observar nas figuras 8 e 9 (Anexo XIV).

Quanto ao ditado a pares, embora os participantes tivessem ficado bastante motivados com a tarefa, pois nunca tinham realizado algo semelhante, não obtivemos resultados muito positivos, talvez porque a entrega e responsabilidade que era pedida para levar a cabo esta tarefa, fosse superior à que o grupo realmente possuía.

Através da ficha de exercícios, realizada no final da sessão, verificou-se que no exercício 1, onde era pedido que completassem as palavras com a terminação correta, a média de erros do grupo foi bastante inferior às médias obtidas nas atividades de diagnóstico (5,1%), sendo que quinze participantes não cometeram nenhuma incorreção, cinco escreveram apenas uma palavra de forma incorreta, um redigiu mal dois vocábulos e três escreveram três palavras incorretamente. Para além deste aspeto, observou-se que a palavra com maior percentagem de erro foi *viajaram*, com 16,7% (Anexo XV).

No exercício 2, constatou-se que, nas três primeiras alíneas, todos os participantes acertaram, enquanto na alínea d) apenas um participante respondeu de forma incorreta, como se pode comprovar com a tabela que se segue:

Tabela 9: Resultados obtidos no exercício nº 2 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância -ão/-am).

Alínea	Número de alunos a acertar no exercício.	Média de alunos a acertar no exercício.	Número de alunos a errar no exercício.	Média de alunos a errar no exercício.
a)	24	100,0%	0	0,0%
b)	24	100,0%	0	0,0%
c)	24	100,0%	0	0,0%
d)	23	95,8%	1	4,2%

Quanto ao último exercício, como se pode confirmar na tabela 10, apenas dois alunos responderam de forma incorreta, em cada uma das alíneas.

Tabela 10: Resultados obtidos no exercício nº 3 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância -ão/-am).

Alínea	Número de alunos a acertar no exercício.	Média de alunos a acertar no exercício.	Número de alunos a errar no exercício.	Média de alunos a errar no exercício.
a)	22	91,7%	2	8,3%
b)	22	91,7%	2	8,3%
c)	22	91,7%	2	8,3%

Na segunda sessão da fase de intervenção, trabalhou-se o caso ortográfico da alternância -esa/-eza. Recolhidas e analisadas as fichas de exercícios, conseguiu-se apurar, através das tabelas 11 e 12 (Anexos XVI e XVII), que a média de erros do grupo nos primeiros dois exercícios foi inferior a 7,0%. Porém a taxa obtida no exercício dois (6,9%) foi um pouco superior à primeira (2,9%).

O terceiro exercício era semelhante ao exercício 5 do pré-teste, podendo os dados ser comparados. Através da análise da tabela 13 (Anexo XVIII), pôde constatar-se que a média de erros do grupo relacionada com este caso ortográfico diminuiu, centrando-se nos 15,8%.

Na terceira e última sessão, estudou-se o desempenho dos alunos no caso ortográfico da terminação -se/-sse. As atividades realizadas em grande grupo permitiram atingir o objetivo, uma vez que suscitaram uma grande partilha por parte dos alunos, que conseguiram através do diálogo explicar as suas ideias e expor os diferentes pontos de vista, quando foi pedido que completassem o excerto do texto com a palavra correta, tendo em conta as duas hipóteses apresentadas (figura 10 - Anexo XIX). Com a análise da ficha de exercícios, pôde ainda verificar-se que no primeiro exercício, como se pode averiguar na tabela que a seguir é apresentada, a média de alunos que respondeu assertivamente foi bastante superior à média dos alunos que erraram, em todas as alíneas.

Tabela 14: Resultados obtidos no exercício nº 1 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância -se/-sse).

Alínea	Número de alunos a acertar no exercício.	Média de alunos a acertar no exercício.	Número de alunos a errar no exercício.	Média de alunos a errar no exercício.
a)	23	95,8%	1	4,2%
b)	23	95,8%	1	4,2%
c)	17	70,8%	7	29,2%
d)	22	91,7%	2	8,3%
e)	20	83,3%	4	16,7%

O mesmo ocorreu no exercício número dois, como se pode verificar:

Tabela 15: Resultados obtidos no exercício nº 2 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância *-se/-sse*).

Alínea	Número de alunos a acertar no exercício.	Média de alunos a acertar no exercício.	Número de alunos a errar no exercício.	Média de alunos a errar no exercício.
a)	19	79,2%	5	20,8%
b)	19	79,2%	5	20,8%
c)	18	75,0%	6	25,0%
d)	19	79,2%	5	20,8%

É curioso notar que, neste caso, o número de alunos que acertou ou errou nas alíneas a), b) e d), foi o mesmo, enquanto na alínea c) apenas divergiu num participante.

No exercício 3, era pedido que escrevessem seis palavras, três correspondentes aos sufixos flexionais *-sse* e três que continham o pronome *-se*. Neste caso, verificou-se que a maioria dos participantes utilizou o mesmo verbo para desenvolver a tarefa, tendo em conta os dois aspetos, por exemplo: *escrevesse/escreve-se*; *jogasse/joga-se*.

O quarto exercício era composto por um ditado. Para análise dos dados obtidos, apenas foram contabilizadas as palavras cuja terminação estava relacionada com o caso ortográfico em estudo. Construída e analisada a tabela 16 (Anexo XX), observou-se que a média de erros, nesta tarefa foi de 17,9%, sendo as palavras *acrescentam-se* e *serve-se* aquelas em que um maior número de participantes (sete em cada vocábulo) cometeram erros ortográficos. Foram ainda detetadas outras incorreções, descritas no diário de bordo elaborado na data desta intervenção, nomeadamente: “iogorte” (*iogurte*), “olio” (*óleo*) e “homogénia”/“omogénia” (*homogénea*).

### 3.3 FASE DE VERIFICAÇÃO DA EFICÁCIA DA INTERVENÇÃO

A última etapa do estudo, como já foi referido, tinha como intuito verificar se existiam ou não melhorias na escrita dos três casos ortográficos, após a implementação das atividades. Como tal, foram executadas quatro tarefas semelhantes às realizadas na fase de identificação, para que as mesmas pudessem ser alvo de comparação.

Analisada a tabela 17 (Anexo XXI), construída a partir dos dados obtidos no ditado de palavras terminadas em *-esa/-eza*, confirmou-se que a média de erros do grupo diminuiu drasticamente para os 6,7%. O mesmo ocorreu com as três palavras mais

erradas no ditado inicial, *baronesa* passou de 87,5% para 12,5%, *duquesa* registou um decréscimo de 83,3% para 16,7%, enquanto o vocábulo *pureza* registou a maior queda, de 83,3% para 4,2%. A explicação para estes resultados reside, provavelmente, no facto de estas três palavras terem sido bastante trabalhadas na sessão de intervenção, destinada a este caso ortográfico.

Com a tabela anteriormente mencionada, apurou-se ainda que os dados obtidos individualmente também se inverteram, quando comparados com a atividade de diagnóstico, uma vez que, nesta fase, todos os participantes apresentaram uma média de erros igual ou inferior a 16,7%, sendo que cinco alunos não cometeram qualquer incorreção.

No que se refere ao ditado de texto “*O velho, o rapaz e o burro*”, que pretendia avaliar a competência ortográfica ao nível da terminação em *-ão/-am*, verificou-se, com a elaboração da tabela 18 (Anexo XXII), que neste exercício a média de erros do grupo também diminuiu, em comparação com o ditado efetuado na primeira etapa do estudo, caindo dos 15,9% para menos de metade: 7,2%. É de salientar que o número de participantes que não cometeu qualquer incorreção foi bastante elevado (11 alunos), sendo que os restantes se situaram entre um e três erros. No entanto, as incorreções relacionadas com a pontuação continuaram a suceder nesta atividade.

Relativamente ao ditado de palavras terminadas em *-se/-sse*, examinada a tabela 19 (Anexo XXIII), pôde verificar-se que, mais uma vez, a média de erros do grupo diminuiu, neste caso ortográfico de 36,1% para 8,8%. Para além desse aspeto, e ao contrário do que sucedeu na atividade de diagnóstico, houve palavras em que nenhum dos participantes errou, como é o caso de *vivesse* e *come-se*. No que se refere às três palavras com maior percentagem de discentes a errar, continuaram a estar relacionadas com o facto de a terminação *-sse* representar um sufixo flexional: *cumprisse* (37,5%), *olhasse* (16,7%) e *amasse* (16,7%).

Com o pós-teste, tal como sucedeu com o pré-teste, cada um dos exercícios foi analisados de forma distinta. No exercício 1, ao estudar a tabela 20 (Anexo XXIV) e comparando os resultados obtidos no pré-teste, constatou-se que o número de palavras com zero incorreções aumentou de 1 para 6. No que se refere aos restantes vocábulos, a taxa de incorreções também diminuiu, centrando-se entre os 4,2% e os 33,3%. Importa ainda referir que a média de erros do grupo, nesta tarefa, diminuiu bastante, encontrando-se agora nos 5,3%.



No exercício 2, averiguou-se que a escolha de palavras para desenvolver a tarefa com a terminação em *-am* se manteve, enquanto, no caso da terminação em *-ão* existiram alterações, passando os alunos a utilizar maioritariamente verbos conjugados na 3.<sup>a</sup> pessoa do plural do futuro do indicativo, bem como os casos excepcionais das formas verbais no presente do indicativo, na 3.<sup>a</sup> pessoa do plural (*estão; são; dão; vão*). Para além deste aspeto, observou-se que a maioria dos alunos utilizou o mesmo radical verbal para apresentar exemplos de palavras com ambas as terminações, por exemplo: *jantaram/jantarão*.

No que se refere ao exercício 3, os resultados apresentados na tabela seguinte permitem confirmar que a média de participantes a acertar no exercício continuou a ser superior à dos que erraram na tarefa, em todas as alíneas, no entanto, observou-se um decréscimo na média de alunos a errar, em cada alínea, quando comparada com a média de respostas erradas do exercício do pré-teste.

Tabela 21: Resultados obtidos no exercício nº 3 do pós-teste.

Alínea	Número de alunos a acertar no exercício.	Média de alunos a acertar no exercício.	Número de alunos a errar no exercício.	Média de alunos a errar no exercício.
a)	21	87,5%	3	12,5%
b)	15	62,5%	9	37,5%
c)	22	91,7%	2	8,3%
d)	21	87,5%	3	12,5%
e)	21	87,5%	3	12,5%
f)	19	79,2%	5	20,8%

Os resultados do quarto exercício do pós-teste, permitiram construir a tabela 22, na qual se confirma que comparativamente com a atividade do pré-teste, a média de alunos a errar em cada uma das alíneas diminuiu, não excedendo agora os 16,7% na alínea a) e b) e os 12,5% na c) e d).

Tabela 22: Resultados obtidos no exercício nº 4 do pós-teste.

Alínea	Número de alunos a acertar no exercício.	Média de alunos a acertar no exercício.	Número de alunos a errar no exercício.	Média de alunos a errar no exercício.
a)	20	83,3%	4	16,7%
b)	20	83,3%	4	16,7%
c)	21	87,5%	3	12,5%
d)	21	87,5%	3	12,5%

No que concerne ao quinto e último exercício, construindo a tabela 23 (Anexo XXV), apercebemo-nos de que também aqui a média de erros do grupo diminuiu, neste caso para 11,7%. As três palavras em que se verificou maior percentagem de incorreções foram somente nomes no feminino que representam títulos de nobreza, nomeadamente *duquesa* (50%), *marquesa* (37,5%) e *baronesa* (25,0%).

Em síntese, os resultados obtidos levam-nos a crer que as atividades desenvolvidas, na fase de intervenção foram produtivas, uma vez que, em todos os exercícios efetuados na fase final do estudo, obtivemos resultados positivos, quando comparados com as tarefas levadas a cabo na etapa de diagnóstico. Estes dados parecem confirmar a conclusão dos estudos referidos por Silva (2011), abordados no enquadramento teórico desta investigação, de que uma intervenção orientada para o desenvolvimento da consciência morfológica tem impacto no desempenho ortográfico, isto é, que a probabilidade de escrever corretamente é superior quando se recorre ao conhecimento sobre a morfologia das palavras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de investigação-ação tinha como principal objetivo diminuir o número de erros ortográficos cometidos pelos participantes do grupo em estudo.

Identificados os casos mais frequentes de incorreção ortográfica (escrita de palavras terminadas em *-ão/-am*, *-esa/-eza* e *-se/-sse*), e partindo-se da convicção de que os mesmos poderiam ser esclarecidos recorrendo ao conhecimento sobre a morfologia das palavras definiram-se duas questões de pesquisa, uma mais genérica e outra mais específica: “Será que uma boa consciência morfológica influencia a escrita?” e “Será que a utilização de regras associadas à morfologia das palavras ajuda a diminuir o número de erros ortográficos?”.

Para encontrar respostas a estas perguntas, foi fundamental delinear e seguir um conjunto de objetivos específicos:

- 1.º) conhecer e compreender o nível de consciência morfológica do grupo;
- 2.º) desenvolver estratégias com vista à diminuição dos erros ortográficos;
- 3.º) perceber até que ponto as estratégias utilizadas permitiram um desenvolvimento da consciência morfológica e por consequência a redução do número de erros ortográficos.

No que se refere ao primeiro objetivo, os dados recolhidos permitem afirmar que o grupo de participantes, no decorrer deste estudo, apresentou dois níveis de consciência morfológica, um antes do período da intervenção, e outro após essa fase. Inicialmente verificaram-se capacidades para classificar morfológicamente diferentes palavras, no entanto, essa competência era apenas utilizada quando existia uma instrução explícita nesse sentido. Após o período de intervenção, esse aspeto alterou-se, observando-se o recurso a essa competência de forma automática e espontânea. Isto significa que, na fase inicial, o grupo de participantes se encontrava no nível III, defendido por Gombert (1992), pois exibia capacidades para controlar e identificar as regras morfológicas utilizando-as, articulando-as e manipulando-as intencionalmente. Porém, com o desenrolar das intervenções, as melhorias na capacidade de reflexão sobre o próprio conhecimento das regras morfológicas ou sobre o próprio desempenho em tarefas que exigem conhecimento morfológico, foram notórias, tendo-se concluído que houve uma passagem para o nível seguinte dessa mesma tipologia (nível IV). Esta conclusão foi baseada em certas reações dos alunos, que por exemplo durante o ditados de palavras

relacionado com o caso ortográfico da alternância *-se / -sse*, efetuado na fase de verificação da eficácia da intervenção, solicitaram à investigadora que ditasse as palavras mais devagar, uma vez que estavam a integrá-las mentalmente em frases negativas, para verificarem se o *-se* mudava ou não de posição na frase. Esta reação significa que os discentes estavam a recorrer à regra associada à morfologia trabalhada, para escreverem corretamente este caso ortográfico.

Relativamente ao segundo objetivo, durante todo o processo tentou-se desenvolver um vasto conjunto de estratégias, associadas à consciência morfológica, com vista ao alcance do objetivo. Contudo, para que os participantes assumissem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, tentou-se que fossem eles próprios, através das suas reflexões e partilhas, em grande grupo, a alcançar as regras de morfologia que poderiam facilitar a escrita correta de palavras, associadas a cada um dos casos ortográficos. Importa referir que este aspeto foi cumprido, observando-se maiores facilidades no alcance da regra associada ao caso ortográfico da alternância *-ão/-am*, e maiores dificuldades em atingir a regra correspondente ao caso ortográfico da grafia *-esa/-eza*. Este aspeto pode ser explicado através da seleção das tarefas de implementação de cada uma das atividades, pois considerou-se que a atividade selecionada para o primeiro caso foi mais adequada do que a escolhida para o segundo. Esta acabou por gerar algumas dúvidas, aos participantes, pois era difícil agrupar a lista de palavras (*-esa/-eza*), em quatro grupos diferentes, sem qualquer tipo de ajuda.

Quanto ao último objetivo, considerou-se que as estratégias utilizadas permitiram o desenvolvimento da consciência morfológica, tendo havido uma progressão ao nível dessa mesma competência. Pensa-se que trabalhar cada um dos casos ortográficos individualmente, em diferentes datas, facilitou a compreensão e a assimilação das regras. Estas foram interiorizadas com sucesso e utilizadas pelos participantes nas tarefas da fase final do estudo, provocando uma significativa diminuição na média de erros, em todos os casos, quando comparados com os dados recolhidos na fase inicial do projeto.

Em resposta às questões de pesquisa formuladas no início desta investigação, os dados obtidos permitem afirmar que o recurso a regras associadas à morfologia das palavras ajuda a diminuir o número de erros ortográficos logo, uma boa consciência morfológica influencia diretamente a escrita. Porém, estamos conscientes de que caso o tempo disponível para realizar a presente investigação tivesse sido superior, poderiam

ter sido abordados outros aspetos e muitos outros trabalhos poderiam ter sido realizados, em prol de um desempenho ortográfico cada vez mais eficiente por parte dos alunos, pois a ortografia é complexa e a diminuição de erros ortográficos é um trabalho árduo, que demora o seu tempo a ser alcançado.

Pessoal e profissionalmente, este trabalho implicou vários desafios que jamais serão esquecidos. Pessoalmente, concluiu-se que não se deve baixar os braços quando se é confrontado com um projeto que inicialmente provoca sentimentos de insegurança e falta de à-vontade, pois só enfrentando os receios é que estes poderão ser ultrapassados. Profissionalmente, este estudo contribuiu para que se passasse a encerrar a ortografia de forma diferente. Esta é essencial à vida em sociedade e o ato de escrever corretamente pode ser aperfeiçoado a cada dia que passa. Um bom professor deve incentivar os seus alunos a escrever corretamente.

A presente investigação permitiu também compreender que o erro ortográfico é uma importante fonte de informação, logo, deve ser valorizado. Cabe ao docente procurar encontrar estratégias motivadoras e desafiantes que potencializem a diminuição dos erros ortográficos nos alunos. Por outro lado, possibilitou uma especialização ao nível da morfologia, uma vez que, o recurso a esta competência pode ser essencial, quando nos deparamos com casos em que a escrita correta de palavras não obedece à correspondência fonema-grafema. É mais fácil e eficaz para os discentes, interiorizar regras morfológicas que os ajudem nesse sentido, do que tentar memorizar todas as exceções que existem no nosso sistema de escrita.

Acreditando que este estudo pode ser potenciador de novas investigações, considera-se que poderá ser proveitoso realizar um estudo semelhante com um número superior de participantes, numa perspetiva experimental, constituindo dois grupos, um experimental e outro de controlo, de modo a poder comparar os resultados obtidos.

Relativamente à forma como este projeto foi conduzido, considera-se que alguns aspetos poderiam ser melhorados, nomeadamente o tempo destinado à sua conceção e implementação, que, sendo alargado, teria possibilitado trabalhar mais casos ortográficos. O número de intervenções poderia ter sido superior e a escolha de atividades mais diversificada e criteriosa, sobretudo no caso da que gerou maiores dificuldades aos participantes.

Em suma, esta investigação constituiu uma mais-valia para nós, enquanto futuros instrutores de ensino.



## REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologias da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

André, M. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus Editora.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Baptista, A., Viana, F.L. & Barbeiro, L.F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: ME/ DGIDC.

Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Porto: Edições Asa.

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carneiro, M. (2013). *O impacto do desenvolvimento da consciência morfológica na escrita de crianças com e sem dislexia*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Acedido em: 27/12/2014. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3672>.

Carvalho, S.D.M. (2013). *A aprendizagem da ortografia uma intervenção numa turma de 4º ano do 1º. Ciclo*. Dissertação de mestrado. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Acedido em: 27/12/2014. Disponível em [http://www.es.e.ipv.c.pt/mestradoprelciclo/Relatorio\\_Final\\_PES\\_Sara\\_Carvalho.pdf](http://www.es.e.ipv.c.pt/mestradoprelciclo/Relatorio_Final_PES_Sara_Carvalho.pdf).

Figueiredo, T.S.C. (2012). *Com os erros, aprende-se*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acedido em: 4/01/2015. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2576/1/13262.pdf>.

Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Horta, M.I. (2010). *Acesso ao princípio alfabético no Pré-Escolar: evolução, processos e implicações de programas de intervenção ao nível da escrita*. Tese de doutoramento. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Acedido em: 23/01/2015. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1109/1/TES%20MART-MI1.pdf>.

Machado, M. (2011). *Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Acedido em: 13/01/2015. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1367/1/Implica%C3%A7%C3%B5es%20da%20Consci%C3%Aancia%20Morfol%C3%B3gica%20no%20Desenvolvimento%20da%20Escrita.pdf>.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: ME/ DGIDC.

Mendes, M. (2012). *A Aprendizagem da Multiplicação numa perspetiva de Desenvolvimento do sentido do Número: Um estudo com alunos do 1º ciclo*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Lisboa. Acedido em: 27/12/2014. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5893>.

Morais, A. (2002). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.

Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.

Quivy R. & Campenhoudt L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.



Ribeiro, D. A. (2014). *Compreender e Prevenir o Erro: Contributos para a Aprendizagem da Competência Ortográfica (Um estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Acedido em: 13/01/2015. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30129>.

Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. (2010). *Consciência Fonológica e Morfológica e a Natureza Dos Erros Ortográficos em Crianças do Segundo Ano de Escolaridade com e sem Dificuldades de Aprendizagem*. In Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp.2693-2703). Braga: Universidade do Minho. Acedido em: 21/01/2015. Disponível em [http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas\\_utilizador/user23/silva\\_c.2010\\_consciencia\\_fonologica\\_e\\_morfologica.pdf](http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/silva_c.2010_consciencia_fonologica_e_morfologica.pdf).

Silva, M. I. R. L. (1995). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação- ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M.E.R.V. (2010). *Prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Dissertação de mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Acedido em: 26/12/2014. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3438>.

Tuckman W. B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



## **ANEXOS**



**ANEXO I – DITADO DE TEXTO (CASO ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA  
–ÃO/-AM) – FASE DE IDENTIFICAÇÃO**



### *As pedras*

As pedras falam? Pois falam  
mas não à nossa maneira,  
que todas as coisas sabem  
uma história que não calam.

Debaixo dos nossos pés  
ou dentro da nossa mão  
o que pensarão de nós?  
o que de nós pensarão?

As pedras cantam nos lagos  
choram no meio da rua  
tremem de frio e de medo  
quando a noite é fria e escura.

Riem nos muros ao sol,  
no fundo do mar se esquecem,  
umas partem como aves  
e nem mais tarde regressam.

Brilham quando a chuva cai,  
vestem-se de musgo verde  
em casa velha ou em fonte  
que saiba matar a sede.

Foi de duas pedras duras  
que a faísca rebentou:  
uma germinou em flor  
e a outra nos céus voou.

As pedras falam? pois falam.  
Só as entende quem quer,  
que todas as coisas têm  
um coisa para dizer.





## **ANEXO II – PRÉ-TESTE**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4.º Ano – Ortografia.

1. Completa as palavras com ...**ão** ou ...**am**.

Fazi\_\_\_\_\_ Estudav\_\_\_\_\_ Vi\_\_\_\_\_ Ir\_\_\_\_\_ Trouxer\_\_\_\_\_

Ter\_\_\_\_\_ Est\_\_\_\_\_ Couber\_\_\_\_\_ Far \_\_\_\_\_ Fizer\_\_\_\_\_

Quiser\_\_\_\_\_ Estav \_\_\_\_\_ Puser\_\_\_\_\_ Poder\_\_\_\_\_ Disser\_\_\_\_\_

2. Escreve cinco palavras, diferentes das do exercício anterior, que terminem em:

<b>ão</b>	<b>am</b>

3. Completa as frases com as palavras da lista que consideras serem as mais adequadas.

Levantasse / levanta-se; esperasse / espera-se; comprasse / compra-se; entrasse / entra-se; estudasse / estuda-se; soubesse / soube-se; trabalhasse / trabalha-se

a) A Ana \_\_\_\_\_ muito cedo.

b) Era preferível que a Leonor \_\_\_\_\_ pelo portão principal do colégio.

c) Se o João não \_\_\_\_\_ por mim, tinha de ir sozinho para a escola.

d) \_\_\_\_\_ que na próxima quarta- feira não haverá aulas.

e) Se a Carlota \_\_\_\_\_ os cadernos na papelaria do colégio, gastaria menos dinheiro.

f) Na sala do 4ºD \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ muito.

4. Inventa frases onde entrem as seguintes formas verbais.

a) Copia-se

\_\_\_\_\_

b) Juntasse

\_\_\_\_\_

c) Tempera-se

\_\_\_\_\_

d) Espreitasse

\_\_\_\_\_

5. Completa as palavras com ...**esa** ou ...**eza**.

Tailand\_\_\_\_\_ Chin\_\_\_\_\_ Gentil\_\_\_\_\_ Princ\_\_\_\_\_ Estranh\_\_\_\_\_

Bel\_\_\_\_\_ Siame\_\_\_\_\_ Ingl\_\_\_\_\_ Indef\_\_\_\_\_ Dur\_\_\_\_\_

Real\_\_\_\_\_ Espert\_\_\_\_\_ Riqu\_\_\_\_\_ Liban\_\_\_\_\_ Japon\_\_\_\_\_

**ANEXO III – FICHA DE EXERCÍCIOS INDIVIDUAL (CASO ORTOGRÁFICO  
DA ALTERNÂNCIA -ÃO/-AM)**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4.º Ano – Ortografia- (ão/am).

1. Completa as palavras com as terminações **am** ou **ão**.

Ontem, o Jo\_\_\_\_\_ e o irm\_\_\_\_\_ ler\_\_\_\_\_ uma linda história. Hoje, cont\_\_\_\_\_ a história aos pais. Amanhã, na escola, contar \_\_\_\_\_ aos colegas.

No ver \_\_\_\_\_ passado, o Rom\_\_\_\_\_ e o Sebasti\_\_\_\_\_ viajar\_\_\_\_\_ de comboio para Espanha. Nas próximas férias viajar\_\_\_\_\_ de avi\_\_\_\_\_ até ao Jap\_\_\_\_\_ e visitar\_\_\_\_\_ a Torre de Tóquio.

2. Completa as frases com as formas verbais adequadas:

a) No ano passado, os alunos do 4ºD \_\_\_\_\_ no palco. (verbo: dançar).

b) Ontem, os alunos do 4ºD \_\_\_\_\_ uma árvore no jardim do colégio.  
(verbo: plantar).

c) No próximo verão, os alunos do 4º D \_\_\_\_\_ a árvore mais cedo.  
(verbo: plantar).

d) Quando a Maria e o Francisco forem mais crescidos \_\_\_\_\_ sozinhos na Quinta das Conchas. (verbo: passear).

3. Escreve frases em que utilizes as seguintes formas verbais:

Procuram	Ontem, _____
Procurarão	Hoje, _____
Procuraram	Amanhã, _____





**ANEXO IV – FICHA DE EXERCÍCIOS INDIVIDUAL (CASO ORTOGRÁFICO  
DA ALTERNÂNCIA -EZA/-ESA)**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4.º Ano – Ortografia- (eza/esa).

1. Completa, o seguinte esquema de acordo com os exemplos, escrevendo o nome correspondente ao adjetivo indicado:

Claro	→	Clareza
Certo	→	_____
Fraco	→	_____
Pobre	→	_____
Grande	→	_____
Rico	→	_____
Triste	→	_____
Delicado	→	_____
Limpo	→	_____
Belo	→	_____
Estranho	→	_____

2. Completa o seguinte esquema, indicando o feminino das palavras indicadas:

Português	→	Portuguesa
Francês	→	_____
Inglês	→	_____
Marquês	→	_____
Irlandês	→	_____
Escocês	→	_____
Freguês	→	_____
Japonês	→	_____
Holandês	→	_____
Albanês	→	_____

3. Completa as palavras com ...**esa** ou ...**eza**.

Finland\_\_\_\_\_

Noruegu\_\_\_\_\_

Gentil\_\_\_\_\_

Princ\_\_\_\_\_

Real\_\_\_\_\_

Cert\_\_\_\_\_

Surpr\_\_\_\_\_

Firm\_\_\_\_\_

Destr\_\_\_\_\_

Subtil \_\_\_\_\_

Magr\_\_\_\_\_

Baron\_\_\_\_\_

Campon\_\_\_\_\_

Surpr\_\_\_\_\_

Marqu\_\_\_\_\_

**ANEXO V – EXERCÍCIO REALIZADO EM GRANDE-GRUPO (CASO  
ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA -SE/-SSE)**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4.º Ano – Ortografia- (-se/sse).

Completa o excerto do texto com as palavras corretas.

O rapazinho \_\_\_\_\_ (sentia-se/ sentisse) tão feliz que às vezes \_\_\_\_\_ (punhasse/ punha-se) a dançar em cima dos rochedos. De vez em quando encontrava uma poça boa e tomava outro banho. Quando já ia no décimo banho, \_\_\_\_\_ (lembrasse/ lembrou-se) que deviam ser horas de voltar para casa. Saiu da água e \_\_\_\_\_ (deitou-se/ deitasse) numa rocha a apanhar sol.

E como a maré estava a subir, teve de se ir embora, pois se ali \_\_\_\_\_ (ficasse/ fica-se) morria afogado.

Foi para casa muito espantado com o que tinha visto. Na manhã seguinte quando mal acordou foi a correr para a praia. Foi pelo caminho da véspera, tornou a \_\_\_\_\_ (escondesse/esconder-se) atrás das duas pedras. A menina, o caranguejo, o polvo e o peixe estavam a fazer uma roda dentro de água. Estavam divertidíssimos.

No dia seguinte, logo de manhã, o rapaz foi ao jardim e colheu uma rosa encarnada muito perfumada. Foi para a praia e procurou o lugar da véspera.

-Bom-dia – disse o rapaz. E \_\_\_\_\_ (ajoelhou-se/ ajoelhasse) na água, em frente da Menina do Mar.

\_\_\_\_\_ (sentia-se/ sentisse) alegre, feliz, contente como um peixe. Era como se alguma coisa nos seus movimentos \_\_\_\_\_ (tivesse/ tive-se) ficado mais livre, mais forte, mais fresca e mais leve.

Sophia de Mello Breyner, A Menina do Mar (com supressões).





**ANEXO VI – FICHA DE EXERCÍCIOS INDIVIDUAL (CASO ORTOGRÁFICO  
DA ALTERNÂNCIA -SE/-SSE)**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4.º Ano – Ortografia- (-se/sse).

1. Completa as frases seguintes, escolhendo as palavras adequadas.

- a) Quando se quer entrar na sala do 4ºD \_\_\_\_\_ à porta. (bate-se/ batesse).
- b) Se alguém \_\_\_\_\_ à porta, todos os alunos ouviam. (bate-se/ batesse).
- c) Se o João \_\_\_\_\_ aquela brincadeira divertia-se imenso. (escolhe-se/escolhesse).
- d) O Filipe \_\_\_\_\_ muito engraçado. (achasse/acha-se).
- e) Se a Maria \_\_\_\_\_ todos os bolos amalhávamos imenso dinheiro. (vende-se/vendesse).

2. Escreve uma frase usando cada par de palavras.

- a) (comesse; sopa)
- b) (come-se; maçã)
- c) (levanta-se; Hugo)
- d) (levantasse; Ana)

3. Inventa palavras, tendo em conta os exemplos e escreve- as na coluna certa.

Chama-se

Falasse

_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Completa a receita a partir do ditado realizado pela professora.

---

**Ingredientes:**

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

**Procedimento:**

---

---

---

---

**ANEXO VII – DITADO DE TEXTO (CASO ORTOGRÁFICO DA  
ALTERNÂNCIA -ÃO/ -AM) – FASE DE VERIFICAÇÃO DA EFICÁCIA DA  
INTERVENÇÃO**



### ***O velho, o Rapaz e o Burro.***

Vivia no monte um homem muito velho que tinha na sua companhia um neto.

Certo dia o velho resolveu descer ao povoado com o seu burro fazendo-se acompanhar do neto. Seguiam a pé, o velho à frente seguido do burro e atrás o neto.

Ao passarem por uma povoação logo foram criticados pelos que observavam a sua passagem:

- Olhem aqueles patetas, ali com um burro e vão a pé.

O velho disse ao neto que se montasse no burro e este assim fez.

Um pouco mais adiante passaram junto de outras pessoas que logo opinaram:

- O garoto que é forte montado no burro e o velho, coitado, é que vai a pé.

Então o velho mandou apear o neto e montou-se ele no burro.

Andaram um pouco mais até que encontraram um novo grupo de pessoas e mais uma vez foram censurados:

- Olhem para isto. A pobre criança a pé e ele repimpado no burro.

Ordenou então o velho ao neto:

- Sobe rapaz, seguimos os dois montados no burro.

O rapaz obedeceu de imediato e continuaram a viagem mas, um pouco mais adiante um grupo de pessoas enfrentou-os com indignação:

- Apeiem-se homens cruéis, querem matar o burrinho?

Descendo do burro, disse o velho ao rapaz:

- Desce, continuamos a viagem como começámos.

Está visto que não podemos calar a boca ao mundo.

Autor: desconhecido.

Fonte: <http://hora-do-conto.webnode.pt/contos-e-lendas/o-velho-o-rapaz-e-o-burro/>





## **ANEXO VIII - PÓS-TESTE**



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

4.º Ano – Ortografia.

1. Completa as palavras com ...**ão** ou ...**am**.

Cozinh\_\_\_\_\_ Fal\_\_\_\_\_ Trar\_\_\_\_\_ Est\_\_\_\_\_ Puser\_\_\_\_\_

Ser\_\_\_\_\_ Estar\_\_\_\_\_ Fizer\_\_\_\_\_ Poder\_\_\_\_\_ Estudav\_\_\_\_\_

Ter\_\_\_\_\_ Couber\_\_\_\_\_ Disser\_\_\_\_\_ Trouxer\_\_\_\_\_ Far\_\_\_\_\_

2. Escreve algumas palavras, diferentes das do exercício anterior, que terminem em:

<b>ão</b>	<b>am</b>

3. Completa as frases com as palavras da lista que consideras serem as mais adequadas.

Escolhesse / escolhe-se; vivesse / vive-se; brincasse / brinca-se; cozinhasse / cozinha-se; estudasse / estuda-se; cantasse / canta-se; convidasse / convida-se

a) Se a avó da Alice \_\_\_\_\_ mais depressa, o jantar já estava pronto.

b) Era preferível que o Pedro \_\_\_\_\_ aquele jogo.

c) Se a Maria \_\_\_\_\_ no nosso coro, seria uma mais-valia.

d) \_\_\_\_\_ melhor no Algarve do que em Lisboa.

e) Se o Jorge \_\_\_\_\_ menos e \_\_\_\_\_ mais tinha melhores resultados.

f) Estava à espera que o Aníbal me \_\_\_\_\_ para ir ao cinema.

4. Invente frases onde entrem as seguintes formas verbais.

a) Copiasse

---

b) Junta-se

---

c) Colocasse

---

d) Adiciona-se

---

5. Completa as palavras com ...**esa** ou ...**eza**.

Def\_\_\_\_\_

Duqu\_\_\_\_\_

Escoc\_\_\_\_\_

Campon\_\_\_\_\_

Marqu\_\_\_\_\_

Franc\_\_\_\_\_

Baron\_\_\_\_\_

Cert\_\_\_\_\_

Holand\_\_\_\_\_

Trist\_\_\_\_\_

Delicad\_\_\_\_\_

Pobr\_\_\_\_\_

Magr\_\_\_\_\_

Dur\_\_\_\_\_

Alban\_\_\_\_\_

**ANEXO IX – TABELA 1 – RESULTADOS OBTIDOS NO DITADO DE  
PALAVRAS -ESA/-EZA – FASE DE IDENTIFICAÇÃO**



Tabela 1 - Resultados obtidos no ditado de palavras *-esa/-eza* – fase de identificação.

Participantes.	Portuguesa	Mesa	Duquesa	Chinesa	Presa	Baronesa	Francesa	Sobremesa	Surpresa	Estranheza	Subtileza	Realeza	Proeza	Nobreza	Fortaleza	Natureza	Tristeza	Pureza	Número de erros cometidos por participante:	Média de erros cometidos por participante:
A1																			9	50,0%
A2																			8	44,4%
A3																			2	11,1%
A4																			9	50,0%
A5																			3	16,7%
A6																			2	11,1%
A7																			4	22,2%
A8																			10	55,6%
A9																			4	22,2%
A10																			10	55,6%
A11																			7	38,9%
A12																			8	44,4%
A13																			3	16,7%
A14																			3	16,7%
A15																			10	55,6%
A16																			4	22,2%
A17																			8	44,4%
A18																			7	38,9%
A19																			10	55,6%
A20																			4	22,2%
A21																			6	33,3%
A22																			6	33,3%
A23																			5	27,8%
A24																			9	50,0%
Total de erros em cada palavra:	4	1	20	1	10	21	8	8	8	8	10	2	15	8	9	1	2	20		35,0%
Média de erros em cada palavra:	16,7%	4,2%	83,3%	4,2%	41,7%	87,5%	33,3%	33,3%	33,3%	33,3%	41,7%	8,3%	62,5%	33,3%	37,5%	4,2%	8,3%	83,3%		

Legenda:



Palavras escrita corretamente.



Palavra escrita incorretamente.





**ANEXO X – TABELA 2 – RESULTADOS OBTIDOS NO DITADO DE TEXTO  
(CASO ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA -ÃO/ -AM) – FASE DE  
IDENTIFICAÇÃO**



Tabela 2 - Resultados obtidos no ditado de texto (caso ortográfico da alternância –ão/-am) – fase de identificação.

Participantes	Falam	Falam	Calam	Pensarão	Pensarão	Cantam	Choram	Regressam	Brilham	Falam	Falam	Média de erros cometidos por participante:	Média de erros cometida por participante:
A1												0	0,0%
A2												2	18,2%
A3												2	18,2%
A4												4	36,4%
A5												0	0,0%
A6												0	0,0%
A7												1	9,1%
A8												1	9,1%
A9												2	18,2%
A10												3	27,3%
A11												4	36,4%
A12												3	27,3%
A13												2	18,2%
A14												2	18,2%
A15												2	18,2%
A16												0	0,0%
A17												2	18,2%
A18												2	18,2%
A19												1	9,1%
A20												2	18,2%
A21												4	36,4%
A22												3	27,3%
A23												0	0,0%
A24												0	0,0%
Total de erros em cada palavra:	0	1	0	13	14	1	0	11	2	0	0		15,91%
Média de erros em cada palavra:	0,0%	4,2%	0,0%	54,2%	58,3%	4,2%	0,0%	45,8%	8,3%	0,0%	0,0%		

Legenda:



Palavras escrita corretamente.



Palavra escrita incorretamente.



**ANEXO XI – TABELA 3 – RESULTADOS OBTIDOS NO DITADO DE  
PALAVRAS -SE/-SSE – FASE DE IDENTIFICAÇÃO**



Tabela 3 - Resultados obtidos no ditado de palavras -se/-sse – fase de identificação.

Participantes:	Jogasse	Estuda-se	Veste-se	Estivesse	Compreendesse	Dissesse	Lava-se	Limpasse	Dormisse	Conquistasse	Partiu-se	Cumpriu-se	Conquistasse	Senta-se	Amasse	Partisse	Pusesse	Ouvisse	Número de erros cometidos por	Média de erros cometidos por participante:
A1																			6	33,3%
A2																			2	11,1%
A3																			1	5,6%
A4																			13	72,2%
A5																			1	5,6%
A6																			14	77,8%
A7																			8	44,4%
A8																			10	55,6%
A9																			5	27,8%
A10																			9	50,0%
A11																			6	33,3%
A12																			9	50,0%
A13																			6	33,3%
A14																			15	83,3%
A15																			8	44,4%
A16																			2	11,1%
A17																			1	5,6%
A18																			9	50,0%
A19																			10	55,6%
A20																			5	27,8%
A21																			2	11,1%
A22																			3	16,7%
A23																			3	16,7%
A24																			8	44,4%
Total de erros em cada palavra:	8	6	6	7	16	14	7	6	5	6	2	12	7	7	13	7	18	10		36,1%
Média de erros em cada palavra:	33,3%	25,0%	25,0%	29,2%	66,7%	58,3%	29,2%	25,0%	20,8%	25,0%	8,3%	50,0%	29,2%	29,2%	54,2%	29,2%	75,0%	41,7%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.





**ANEXO XII- TABELA 4 – RESULTADOS OBTIDOS NO EXERCÍCIO Nº 1 DO  
PRÉ-TESTE**



Tabela 4 - Resultados obtidos no exercício nº 1 do pré-teste.

Participantes:	Faziam	Terão	Quiseram	Estudavam	Estão	Estavam	Viam	Couberam	Puseram	Irão	Farão	Poderão	Trouxeram	Fizeram	Disseram	Número de erros cometidos por participante:	Média de erros cometidos por participante:
A1																4	26,7%
A2																4	26,7%
A3																5	33,3%
A4																4	26,7%
A5																0	0,0%
A6																0	0,0%
A7																4	26,7%
A8																4	26,7%
A9																6	40,0%
A10																2	13,3%
A11																3	20,0%
A12																4	26,7%
A13																3	20,0%
A14																3	20,0%
A15																5	33,3%
A16																3	20,0%
A17																3	20,0%
A18																2	13,3%
A19																4	26,7%
A20																4	26,7%
A21																0	0,0%
A22																5	33,3%
A23																0	0,0%
A24																5	33,3%
Número de erros cometidos em cada palavra.	1	0	5	5	9	4	7	11	5	6	2	16	3	9	2		21,4%
Média de erros em cada palavra:	4,2%	0,0%	20,8%	20,8%	37,5%	16,7%	29,2%	45,8%	20,8%	25,0%	8,3%	66,7%	12,5%	37,5%	8,3%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.




**ANEXO XIII – TABELA 7 – RESULTADOS OBTIDOS NO EXERCÍCIO Nº 5  
DO PRÉ-TESTE**



Tabela 7 - Resultados obtidos no exercício nº 5 do pré-teste

Participantes:	Tailandesa	Beleza	Realeza	Chinesa	Siamesa	Esperteza	Gentileza	Inglesa	Riqueza	Princesa	Indefesa	Libanesa	Estranheza	Dureza	Japonesa	Número de erros cometido por aluno:	Média de erros cometidos por aluno:
A1																9	60,0%
A2																0	0,0%
A3																6	40,0%
A4																6	40,0%
A5																0	0,0%
A6																1	6,7%
A7																4	26,7%
A8																8	53,3%
A9																8	53,3%
A10																2	13,3%
A11																5	33,3%
A12																3	20,0%
A13																5	33,3%
A14																4	26,7%
A15																2	13,3%
A16																8	53,3%
A17																6	40,0%
A18																5	33,3%
A19																5	33,3%
A20																4	26,7%
A21																3	20,0%
A22																4	26,7%
A23																0	0,0%
A24																4	26,7%
Número de erros cometidos em	3	1	2	6	6	13	9	7	3	3	6	12	9	16	7		28,3%
Média de erros em cada palavra:	12,5%	4,2%	8,3%	25,0%	25,0%	54,2%	37,5%	29,2%	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%	37,5%	66,7%	29,2%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.





**ANEXO XIV- FOTOGRAFIAS DA SESSÃO DE INTERVENÇÃO (CASO  
ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA -ÃO/-AM)**





Figura 8 - Participante a desenvolver o jogo em grande grupo (caso ortográfico da alternância -ão/-am)



Figura9 -Participante a realizar a divisão silábica (caso ortográfico da alternância -ão/-am)




**ANEXO XV- TABELA 8 – RESULTADOS OBTIDOS NO EXERCÍCIO Nº 1 DA  
FICHA INDIVIDUAL (CASO ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA -ÃO/-AM)**



Tabela 8 - Resultados obtidos no exercício nº 1 da ficha individual (caso ortográfico da alternância -ão/-am)

Participantes:	João	Irmão	Leram	Contam	Contarão	Verão	Romão	Sebastião	Viajaram	Viajarão	Avião	Japão	Visitarão	Número de erros cometidos por aluno:	Média de erros cometidos por aluno:
A1														2	15,4%
A2														0	0,0%
A3														0	0,0%
A4														3	23,1%
A5														0	0,0%
A6														0	0,0%
A7														3	23,1%
A8														0	0,0%
A9														3	23,1%
A10														0	0,0%
A11														1	7,7%
A12														0	0,0%
A13														0	0,0%
A14														0	0,0%
A15														0	0,0%
A16														0	0,0%
A17														0	0,0%
A18														1	7,7%
A19														1	7,7%
A20														1	7,7%
A21														1	7,7%
A22														0	0,0%
A23														0	0,0%
A24														0	0,0%
Número de erros cometidos em cada palavra.	0	1	1	0	3	1	1	0	4	3	0	0	2		5,1%
Média de erros em cada palavra:	0,0%	4,2%	4,2%	0,0%	12,5%	4,2%	4,2%	0,0%	16,7%	12,5%	0,0%	0,0%	8,3%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.





**ANEXO XVI - TABELA 11 – RESULTADOS OBTIDOS NO EXERCÍCIO Nº 1  
DA FICHA INDIVIDUAL (CASO ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA  
-EZA/-ESA)**



Tabela 11 - Resultados obtidos no exercício nº 1 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância -eza/-esa)

Participantes:	Certeza	Fraqueza	Pobreza	Grandeza	Riqueza	Tristeza	Delicadeza	Limpeza	Beleza	Estranheza	Número de erros cometidos por aluno:	Média de erros cometida por aluno:
A1											0	0,0%
A2											0	0,0%
A3											0	0,0%
A4											3	30,0%
A5											1	10,0%
A6											0	0,0%
A7											0	0,0%
A8											0	0,0%
A9											0	0,0%
A10											1	10,0%
A11											1	10,0%
A12											0	0,0%
A13											0	0,0%
A14											0	0,0%
A15											0	0,0%
A16											0	0,0%
A17											0	0,0%
A18											0	0,0%
A19											0	0,0%
A20											0	0,0%
A21											0	0,0%
A22											1	10,0%
A23											0	0,0%
A24											0	0,0%
Número de erros cometidos em cada palavra.	1	0	0	1	2	1	1	0	0	1		2,9%
Média de erros em cada palavra:	4,2%	0,0%	0,0%	4,2%	8,3%	4,2%	4,2%	0,0%	0,0%	4,2%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.

Palavra escrita incorretamente.



**ANEXO XVII – TABELA 12 – RESULTADOS OBTIDOS NO EXERCÍCIO Nº 2  
DA FICHA INDIVIDUAL (CASO ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA  
-EZA/-ESA)**



Tabela 12 - Resultados obtidos no exercício nº 2 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância *-eza/-esa*)

Participantes:	Francesa	Inglesa	Marquesa	Irlandesa	Escocesa	Freguesa	Japonesa	Holandesa	Albanesa	Número de erros cometidos por aluno:	Média de erros cometida por aluno:
A1										0	0,0%
A2										0	0,0%
A3										0	0,0%
A4										0	0,0%
A5										1	11,1%
A6										0	0,0%
A7										5	55,6%
A8										0	0,0%
A9										0	0,0%
A10										0	0,0%
A11										3	33,3%
A12										0	0,0%
A13										1	11,1%
A14										0	0,0%
A15										0	0,0%
A16										1	11,1%
A17										0	0,0%
A18										0	0,0%
A19										0	0,0%
A20										1	11,1%
A21										0	0,0%
A22										0	0,0%
A23										0	0,0%
A24										3	33,3%
Número de erros cometidos em cada palavra.	2	1	0	2	2	2	1	3	2		6,9%
Média de erros em cada palavra:	8,3%	4,2%	0,0%	8,3%	8,3%	8,3%	4,2%	12,5%	8,3%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.





**ANEXO XVIII – TABELA 13 – RESULTADOS OBTIDOS NO EXERCÍCIO Nº 3  
DA FICHA INDIVIDUAL (CASO ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA  
-EZA/-ESA)**



Tabela 13 - Resultados obtidos no exercício nº 3 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância *-eza/-esa*)

	Filandesa	Norueguesa	Gentileza	Princesa	Realeza	Certeza	Supresa	Firmeza	Destreza	Subtileza	Magreza	Baronesa	Camponesa	Surpresa	Marquesa	Número de erros cometidos por aluno:	Média de erros cometida por aluno:
A1																3	20,0%
A2																1	6,7%
A3																0	0,0%
A4																6	40,0%
A5																0	0,0%
A6																0	0,0%
A7																5	33,3%
A8																3	20,0%
A9																9	60,0%
A10																0	0,0%
A11																5	33,3%
A12																6	40,0%
A13																2	13,3%
A14																2	13,3%
A15																0	0,0%
A16																3	20,0%
A17																0	0,0%
A18																2	13,3%
A19																4	26,7%
A20																5	33,3%
A21																0	0,0%
A22																0	0,0%
A23																1	6,7%
A24																0	0,0%
Número de erros cometidos em cada	6	4	4	1	2	2	3	6	5	4	9	2	1	4	4		15,8%
Média de erros em cada palavra:	25,0%	16,7%	16,7%	4,2%	8,3%	8,3%	12,5%	25,0%	20,8%	16,7%	37,5%	8,3%	4,2%	16,7%	16,7%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.



**ANEXO XIX - FOTOGRAFIA DA SESSÃO DE INTERVENÇÃO (CASO  
ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA -SE/-SSE)**



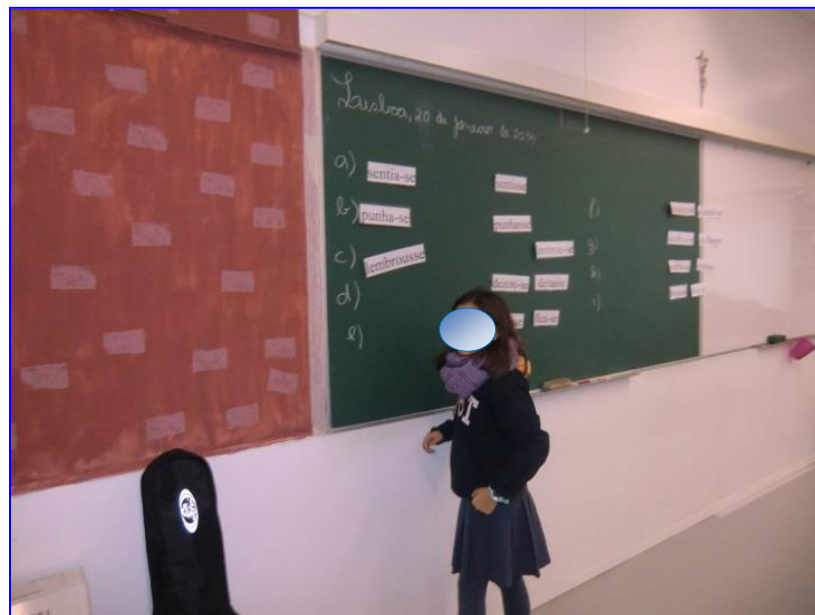


Figura 10- Participante a desenvolver a atividade de grande grupo (caso ortográfico –se/sse).







**ANEXO XX – TABELA 16 – RESULTADOS OBTIDOS NO EXERCÍCIO Nº 4  
DA FICHA DE EXERCÍCIO INDIVIDUAL (CASO ORTOGRÁFICO DA  
ALTERNÂNCIA -SE/-SSE)**



Tabela 16 - Resultados obtidos no exercício nº 4 da ficha de exercícios individual (caso ortográfico da alternância -se/-sse)

Participantes:	Junta-se	Acrescentam-se	Bate-se	Adiciona-se	Coloca-se	Leva-se	Serve-se	Número de erros cometidos por aluno:	Média de erros cometida por aluno:
A1								0	0,0%
A2								2	28,6%
A3								1	14,3%
A4								4	57,1%
A5								0	0,0%
A6								0	0,0%
A7								1	14,3%
A8								1	14,3%
A9								4	57,1%
A10								1	14,3%
A11								1	14,3%
A12								0	0,0%
A13								0	0,0%
A14								1	14,3%
A15								1	14,3%
A16								3	42,9%
A17								1	14,3%
A18								1	14,3%
A19								2	28,6%
A20								3	42,9%
A21								0	0,0%
A22								3	42,9%
A23								0	0,0%
A24								0	0,0%
Número de erros cometidos em cada palavra.	5	7	3	3	2	3	7		17,9%
Média de erros em cada palavra:	20,8%	29,2%	12,5%	12,5%	8,3%	12,5%	29,2%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.



**ANEXO XXI - TABELA 17 – RESULTADOS OBTIDOS NO DITADO DE  
PALAVRAS -ESA/-EZA – FASE DE VERIFICAÇÃO DA EFICÁCIA DA  
INTERVENÇÃO**



Tabela 17 - Resultados obtidos no ditado de palavras *-eza/-esa* – fase de verificação da eficácia da intervenção

Participantes:	Magreza	Holandesa	Duquesa	Escocesa	Certeza	Pobreza	Marquesa	Baronesa	Pureza	Japonesa	Inglesa	Surpresa	Estranheza	Clareza	Frances	Subtileza	Proeza	Portuguesa	Número de erros cometidos por participante:	Média de erros cometidos por participante:
A1																			2	11,1%
A2																			0	0,0%
A3																			3	16,7%
A4																			2	11,1%
A5																			1	5,6%
A6																			0	0,0%
A7																			2	11,1%
A8																			0	0,0%
A9																			1	5,6%
A10																			1	5,6%
A11																			1	5,6%
A12																			1	5,6%
A13																			1	5,6%
A14																			0	0,0%
A15																			0	0,0%
A16																			2	11,1%
A17																			1	5,6%
A18																			1	5,6%
A19																			1	5,6%
A20																			3	16,7%
A21																			1	5,6%
A22																			2	11,1%
A23																			1	5,6%
A24																			2	11,1%
Total de erros em cada	1	0	4	2	1	3	1	3	1	1	0	4	2	1	1	1	3	0		6,7%
Média de erros em cada palavra:	4,2%	0,0%	16,7%	8,3%	4,2%	12,5%	4,2%	12,5%	4,2%	4,2%	0,0%	16,7%	8,3%	4,2%	4,2%	4,2%	12,5%	0,0%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.






**ANEXO XXII - TABELA 18 – RESULTADOS OBTIDOS NO DITADO DE  
TEXTO (CASO ORTOGRÁFICO DA ALTERNÂNCIA -ÃO/-AM) – FASE DE  
VERIFICAÇÃO DA EFICÁCIA DA INTERVENÇÃO**



Tabela 18 - Resultados obtidos no ditado de texto (caso ortográfico da alternância -ão/-am) - fase de verificação da eficácia da intervenção

Participantes:	Seguiam	Foram	Observavam	Vão	Passaram	Opinaram	Então	Andaram	Encontraram	Foram	Continuaram	Número de erros cometidos por aluno:	Média de erros cometida por aluno:
A1												1	9,1%
A2												2	18,2%
A3												0	0,0%
A4												1	9,1%
A5												0	0,0%
A6												0	0,0%
A7												1	9,1%
A8												2	18,2%
A9												1	9,1%
A10												1	9,1%
A11												0	0,0%
A12												0	0,0%
A13												1	9,1%
A14												0	0,0%
A15												0	0,0%
A16												0	0,0%
A17												0	0,0%
A18												2	18,2%
A19												3	27,3%
A20												0	0,0%
A21												1	9,1%
A22												2	18,2%
A23												0	0,0%
A24												1	9,1%
Total de erros em cada palavra:	2	0	8	1	0	4	0	0	1	0	3		7,2%
Média de erros em cada palavra:	8,3%	0,0%	33,3%	4,2%	0,0%	16,7%	0,0%	0,0%	4,2%	0,0%	12,5%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.



**ANEXO XXIII - TABELA 19 – RESULTADOS OBTIDOS NO DITADO DE  
PALAVRAS -SE/-SSE – FASE DE VERIFICAÇÃO DA EFICÁCIA DA  
INTERVENÇÃO**



Tabela 19 - Resultados obtidos no ditado de palavras *-se/-sse* – fase de verificação da eficácia da intervenção

Participantes:	Brincasse	Estudasse	Vivesse	Come-se	Canta-se	Lavasse	Corre-se	Vendesse	Olhasse	Vive-se	Pensa-se	Cumprisse	Conquista-se	Sentasse	Ama-se	Parte-se	Amasse	Ouve-se	Número de erros cometido por participante:	Média de erros cometida por participante:
A1																			0	0,0%
A2																			0	0,0%
A3																			0	0,0%
A4																			0	0,0%
A5																			0	0,0%
A6																			0	0,0%
A7																			0	0,0%
A8																			4	22,2%
A9																			9	50,0%
A10																			1	5,6%
A11																			0	0,0%
A12																			1	5,6%
A13																			5	27,8%
A14																			0	0,0%
A15																			2	11,1%
A16																			0	0,0%
A17																			4	22,2%
A18																			0	0,0%
A19																			0	0,0%
A20																			2	11,1%
A21																			1	5,6%
A22																			1	5,6%
A23																			0	0,0%
A24																			7	38,9%
Número de erros em cada palavra:	1	2	0	0	1	3	0	2	4	0	2	9	2	1	2	3	4	3		
Média de erros em cada palavra:	4,2%	8,3%	0,0%	0,0%	4,2%	12,5%	0,0%	8,3%	16,7%	0,0%	8,3%	37,5%	8,3%	4,2%	8,3%	12,5%	16,7%	12,5%		8,8%

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.





**ANEXO XXIV - TABELA 20 – RESULTADOS OBTIDOS NO EXERCÍCIO Nº 1  
DO PÓS-TESTE**



Tabela 20 - Resultados obtidos no exercício nº 1 do pós-teste

Participantes:	Cozinham	Serão	Terão	Falam	Estarão	Couberam	Trarão	Fizeram	Disseram	Estão	Poderão	Trouxeram	Puseram	Estudavam	Farão	Número de erros cometidos por aluno:	Média de erros cometido por aluno:
A1																1	6,7%
A2																0	0,0%
A3																0	0,0%
A4																2	13,3%
A5																0	0,0%
A6																0	0,0%
A7																1	6,7%
A8																2	13,3%
A9																3	20,0%
A10																2	13,3%
A11																0	0,0%
A12																0	0,0%
A13																1	6,7%
A14																0	0,0%
A15																0	0,0%
A16																1	6,7%
A17																0	0,0%
A18																1	6,7%
A19																0	0,0%
A20																3	20,0%
A21																0	0,0%
A22																2	13,3%
A23																0	0,0%
A24																0	0,0%
Número de erros cometidos em cada palavra.	0	0	2	0	1	1	1	1	0	8	2	1	2	0	0		5,3%
Média de erros em cada palavra:	0,0%	0,0%	8,3%	0,0%	4,2%	4,2%	4,2%	4,2%	0,0%	33,3%	8,3%	4,2%	8,3%	0,0%	0,0%		


Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.





**ANEXO XXV - TABELA 23 – RESULTADOS OBTIDOS NO EXERCÍCIO Nº 5  
DO PÓS-TESTE**



Tabela 23 - Resultados obtidos no exercício nº 5 do pós-teste

Participantes:		Defesa	Francesa	Delizadeza	Duquesa	Baronesa	Pobreza	Escocesa	Certeza	Magreza	Camponesa	Holandesa	Dureza	Marquesa	Tristeza	Albanesa	Número de erros cometido por aluno:	Média de erros cometida por aluno:
A1																	2	13,3%
A2																	0	0,0%
A3																	0	0,0%
A4																	5	33,3%
A5																	0	0,0%
A6																	0	0,0%
A7																	3	20,0%
A8																	6	40,0%
A9																	5	33,3%
A10																	0	0,0%
A11																	2	13,3%
A12																	0	0,0%
A13																	2	13,3%
A14																	0	0,0%
A15																	2	13,3%
A16																	5	33,3%
A17																	0	0,0%
A18																	4	26,7%
A19																	0	0,0%
A20																	3	20,0%
A21																	2	13,3%
A22																	0	0,0%
A23																	0	0,0%
A24																	1	6,7%
Número de erros cometidos		3	1	0	12	6	0	3	0	0	1	1	0	9	0	5		11,7%
Média de erros em cada palavra:		12,5%	4,2%	0,0%	50,0%	25,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%	4,2%	4,2%	0,0%	37,5%	0,0%	20,8%		

Legenda:  Palavras escrita corretamente.  Palavra escrita incorretamente.